

Eva Lutnæs

Standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk
– læreres forhandlingsrepertoar

© Eva Lutnæs, 2011

ISSN 1502-217x
ISBN 978-82-547-0239-0

CON-TEXT
PhD avhandling nr. 52

Akademisk doktorgrads-
Avhandling avgitt ved
Arkitektur- og
Designhøgskolen i Oslo

UTGIVER:
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo

ILLUSTRASJON OMSLAG:
Eva Lutnæs/elevarbeid og vurderingsskjema fra feltarbeid ved Skole A og B

TRYKK:
Unipub forlag AS

DESIGN AV BASISMAL:
BMR

Forord

Første takk rettes varmt til hovedveileder professor Liv Merete Nielsen. Som strateg har du gjort stipendiatstillinger innen kunst- og designdidaktikk mulig og ledet forskernettverket DesignDialog til et viktig og utviklende møtested for forskere i feltet. Takk for at kontordøra alltid har stått på gløtt, det forventningsfulle blikk som har møtt meg og din evne til å stille spørsmålene som gjør at et doktorgradsprosjekt stadig forbedres. Så vil jeg takke professor emeritus Lars Lindström, min biveileder, for fiskesuppe og møte med stipendiat Anna Ekström i ditt hjem og invitasjon til Nationella forskarskolan. Det har vært en enorm inspirasjon å ha deg med på laget. Dine litteraturtips og grundige gjennomganger av manus har virkelig bidratt til å skape liv i drøftingen.

Professor Halina Dunin-Woyseth vil jeg takke for din mottakelse på AHO, den gav mot og inspirasjon til å ta steget fra mastergrad til doktorgrad. Takk til kull 8 for godt fellesskap på tvers av ulike utdanningsbakgrunner gjennom forskerutdanningen ved AHO. En spesiell takk til Anna Svingen-Austestad. Du er herlig å diskutere med og har bidratt med uvurderlig støtte gjennom hele stipendiatperioden! Jeg vil også takke deltakere på midtveisseminaret, ikke minst mine dyktige opponenter Randi-Helene Koch og Ingvild Digranes. I avsluttende fase bidro reader Viveca Lindberg med svært konstruktive innspill og Elin Digranes Chelighem med en betryggende språkvask. Takk til ledelse og kollegaer ved EST for tillitt og glimrende arbeidspliktsoppgaver. Den mest intense perioden som stipendiat gav kunst- og håndverkslærerne ved Skole A og B, samt studentgruppe og øvingslærer fra feltobservasjonen. Tiden med dere har gitt tydelig avtrykk i denne avhandlingen – stor takk!

I mai kom Hanna du skjønne milde og ble født med godt sovehjerte. Uten ditt gode lynne hadde ikke doktorgradsavhandlingen blitt ferdigstilt nå i høst – takk for at jeg fikk gjøre meg ferdig. Takk også til storebror Eivind. Et smil fra deg og din entusiastiske tilstedeværelse i nuet har gitt energibringende avveksling fra doktorgradsgrublerier. Takk til hjelpende barnevakter som har bidratt til å løfte doktorgradsavhandlingen flere hakk, en ekstra takk mor og svigerfar som kom ilende til i innspurten. I hverdagen har du tatt den største støytten Sverre. Først og fremst har du bidratt til å holde pågangsmotet oppe. Alle som har levd med en doktorgradsstipendiat i huset vet at det ikke er noen liten bragd.

Eva Lutnæs
Sørumsand, november 2011

Sammendrag

I denne doktorgradsavhandlingen rettes fokus mot standpunktvrdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Gjennom et feltarbeid på ungdomstrinnet følges to lærerteam i prosessen frem mot fastsettelse av standpunkt-karakterer. Feltarbeidet omfatter observasjon av lærerteamenes standpunkt-karaktermøter, gruppeintervju og individuelle intervju av lærerne og deltakende observasjon i lærernes individuelle vurderingsarbeid. I tillegg dokumenteres elevarbeider og de oppgavetekster og vurderingsskjema som ligger til grunn for standpunktvrderingen. Feltarbeidet er slik lagt til en arena der utfordringer og dilemma artikuleres, parallelt med kunst- og håndverkslæreres løsningsstrategier. Etienne Wengers (1998) teori om praksisfellesskaps repertoar ved forhandling av mening ligger til grunn for doktorgradsavhandlingens problemstillinger. Et sentralt spørsmål er hvilket repertoar lærerne anvender i legitimeringen av elevenes standpunkt-karakterer. Repertoaret drøftes i lys av blant annet gjeldende læreplan og faghistoriske forutsetninger.

Fellestrekk i de to lærerteamenes repertoar er vektleggingen av at elevene behersker materialtekniske konvensjoner, samtidig som det forventes at elevene skaper originale og personlige uttrykk. Lærerne har et velfungerende språklig repertoar med eksplisitte kjennetegn på kvalitet knyttet til produktens tekniske utførelse, men strever med å konkretisere hva som gjør elevarbeidene originale eller personlige. Elevenes visuelle produkter utgjør det viktigste vurderingsgrunnlaget, mens eventuelle verbale uttrykk der elevene synliggjør fagteoretisk forståelse gir minimale utslag når lærerne setter standpunkt-karakter. I en diakron feltprofil presenteres seks ulike posisjoner i debatten om vurdering av elevarbeider med basis i en studie av fagdidaktiske tekster fra 1930-tallet og frem til i dag. De heterogene posisjonene i debatten knyttes opp mot Karen Brønnes (2009a) fire diakrone perspektiv. I lys av de seks posisjonenes referansegrunnlag konstrueres fire variasjoner over Brønnes diakrone perspektiv. Disse brukes som ramme når lærernes standpunktvrdering spores bakover i faghistorien.

Avslutningsvis utforskes motsetningsparene *kopierte/originalt* og *visuelt/verbalt* som komplekse dualiteter, nettverk av muligheter der fagets kunnskapsinnhold og legitimering som skolefag forhandles. Målet med doktorgradsavhandlingen er å bidra til å videreutvikle det fagdidaktiske språket – et grunnlag for handling og reflekterte valg ved vurdering av elevarbeider i faget Kunst og håndverk.

1. Standpunktvurdering.....	1
Vurderingskriterier som lærernes private og vanskelige dilemma?.....	2
Et utforsket felt på den skolepolitiske agenda	4
Det fagdidaktiske språk om vurdering.....	6
En avgrenset del av KH-lærernes vurderingspraksis	6
Diakron feltprofil – vurdering som fagdidaktisk kamp	7
Meningsskaping i praksisfellesskap	8
2. Kunnskaps- og forskningsfelt.....	9
FAGDIDAKTISK FORSKING	9
FORSKNINGSSTATUS.....	11
Aktor i et ungt forskningsfelt.....	11
Forhandling av kvalitet ved formgivingsobjekter.....	12
En jury's forhandlinger.....	13
Karakterstatistikk som indikasjon på holdninger til faget Forming.....	15
Learning-by-watching	16
To landsomfattende spørreundersøkelser	16
Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?.....	19
Bedre vurdering i kunstfagene – rapport fra Bodø	21
Forskningsstatus i internasjonal sammenheng.....	22
PRAKSISRELEVANT FORSKNING.....	23
Kjennskap til KH-læreres utfordringer?	24
Erfaringer fra utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i faget KH	26
SOSIALKONSTRUKSJONISTISK PERSPEKTIV	32
Kunnskapens verdi som sosial konstruksjon?	33
Gjennomsiktighetsprinsippet.....	34
PRAKSISFELLESSKAP	35
KH-lærerne som praksisfellesskap?	36
Praksisfellesskapets repertoar – produsert og adaptert	37
Forhandlet mening og profesjonelt skjønn	39
To kjennetegn ved praksisfellesskapets repertoar	40

Connaisseursens blikk.....	41
Fra teori til analysebærende begrep.....	42
Problemstillinger	42
Kartlegging av repertoar og tilbakeblikk på faghistorien	43
Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar.....	44
3. Diakron feltprofil.....	47
VURDERING SOM FAGDIDAKTISK KAMP.....	48
1. Nei til karakterer.....	49
2. Vi må ha karakterer når de andre fagene har det	55
3. Nei til vurdering og ytre normer.....	55
4. Elevene skal lære å vurdere	65
5. Fagets status avhenger av en robust vurderingspraksis	71
6. Lærerens mal skal være elevenes fasit.....	76
FIRE DIAKRONE PERSPEKTIV – EN SAMMENFATNING.....	78
4. Feltarbeid i grunnskolen.....	81
Fra faglærerstudenter til erfarne KH-lærere	81
PILOTUNDERSØKELSE – EN VEILEDNINGSSITUASJON.....	82
FELTOBSERVASJON – EN PRAKSISPERIODE	83
Deltakende observasjon.....	84
Dokumentasjon fra feltobservasjonen	85
HOVEDUNDERSØKELSE–STANDPUNKTVURDERING	86
Gjennomføring av hovedundersøkelsen	87
Dokumentasjon av oppgavetekster og vurderingsskjema.....	87
Deltakende observasjon i lærernes vurderingsarbeid	88
Observasjon av lærerteamenes standpunkt-karaktermøter.....	89
Intervju	89
Dokumentasjon av elevarbeider	96
Transkribering av intervju- og observasjonsmateriale.....	96
5. To standpunkt-karaktermøter.....	99
SKOLE A	99

Organisering av KH-undervisningen på 10. trinn.....	99
OPPGAVETEKSTER OG DELKARAKTERSKJEMA.....	100
A-L1 Bruksform i tre.....	100
A-L2 Kollagrafi og prosjektoppgave.....	104
A-L3 Interiør/strikking, maleri, mosaikk, design	107
Hvordan speiler oppgavetekstene gjeldende læreplan i KH?	109
FORHANDLING AV 9 STANDPUNKTKARAKTERER	111
PRAKSISFELLELESSKAPETS REPERTOAR.....	119
Karakteristika ved lærerteamets forhandlingsrepertoar	124
Tilbakeblikk – diakron feltprofil	125
SKOLE B	130
Organisering av KH-undervisningen på 10. trinn.....	130
OPPGAVETEKSTER OG DELKARAKTERSKJEMA.....	132
B-L1 og B-L3 Kreativ bruksform i tre (Sløyd).....	132
B-L2 og B-L4 Tekstiloppgave.....	134
B-L1, B-L2, B-L3 og B-L4 Samtidskunst	137
Hvordan speiler oppgavetekstene gjeldende læreplan i KH?	140
FORHANDLING AV 8 STANDPUNKTKARAKTERER	143
PRAKSISFELLELESSKAPETS REPERTOAR.....	156
Karakteristika ved lærerteamets forhandlingsrepertoar	166
Tilbakeblikk – diakron feltprofil	167
6. Komplekse dualiteter	173
KOPIERT/ORIGINALT	177
Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar	177
Eget? Ja – men blir det høy karakter av den grunn?	182
Kreativitet = faktor x?	185
KOPIENS PENDELBEVEGELSE	192
Er idealet om originalitet foreldet?	198
En nødvendig mellomposisjon?.....	199
VISUELT/VERBALT	205

Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar.....	207
”Du snakker i sort/hvit”.....	214
Opphetet debatt.....	215
ET VEPSEBOL.....	219
”Det er et praktisk fag”.....	219
”Kva skal ein med teori i slike praktiske fag?”.....	222
Ja, takk begge deler?.....	227
VEIER VIDERE.....	232
LITTERATURLISTE.....	237
Vedlegg 1 Læreplan i Kunst og håndverk med koder	249
Vedlegg 2 Pilotundersøkelse. Søknad til dekan.....	250
Vedlegg 3 Pilotundersøkelse. Presentasjon til øvingslærer	251
Vedlegg 4 Feltobservasjon. Søknad til dekan og studieleder	252
Vedlegg 5 Feltobservasjon. E-post førstekontakt med øvingslærer	253
Vedlegg 6 Feltobservasjon. Vedlegg til e-post øvingslærer	254
Vedlegg 7 Feltobservasjon. Informasjonsskriv	255
Vedlegg 8 Feltobservasjon. Samtykke øvingslærer og studenter	256
Vedlegg 9 Feltobservasjon. Samtykke rektor	257
Vedlegg 10 Feltobservasjon. Samtykke elever og foresatte	258
Vedlegg11 Feltobservasjon. E-post tilbakemelding til deltakere	259
Vedlegg 12 Feltobservasjon. Spørsmålsideer til lærerintervju.	260
Vedlegg 13 Hovedundersøkelse. E-post førstekontakt KH-lærere	264
Vedlegg 14 Hovedundersøkelse. Samtykke rektor og lærere.....	265
Vedlegg 15 Hovedundersøkelse. Samtykke elever og foresatte	267
Vedlegg 16 Hovedundersøkelse. Intervjuguide individuelle intervju .	268
Vedlegg 17 Hovedundersøkelse. Intervjuguide gruppeintervju	273

1. Standpunkt vurdering

I denne doktorgradsavhandlingen rettes fokus mot standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk (KH). Perioden for standpunkt vurdering er tidspunktet der 10 års obligatorisk skolegang i KH skal oppsummeres. Elevarbeidene som ligger til grunn for KH-lærernes standpunkt vurdering er sluttdokumentasjonen av deres læring i faget KH. Prosjektet rører dermed ved selve fundamentet for faget: Hva er det egentlig elevene skal lære gjennom arbeid med KH? Hva ved elevarbeidene tillegges faglig verdi og hvordan legitimerer KH-lærere elevenes standpunkt karakterer? Dette er også en periode der samlingsfaget KH¹ blir satt på prøve; speiler KH-læreres standpunkt vurdering bredden i faget, slik *Forskrift til opplæringslova* krever² (Kunnskapsdepartementet 2010), eller er det andre faktorer enn læreplanens kompetansemål som ligger til grunn for KH-læreres standpunkt vurdering?

Begrepet *vurdere* kommer av det tyske *werderen*: ”bestemme verdien av noe”. Ved standpunkt vurdering bestemmer lærere den faglige verdien i elevenes arbeider ved bruk av en skala fra 1 til 6, med 1 som laveste karaktertrinn og 6 som det høyeste. Læreres standpunkt vurdering skal følge et målrelatert vurderingsprinsipp. Det innebærer at elevenes kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen for det enkelte fag (Utdanningsdirektoratet 2010:12). Kompetansemålene er formulert i termer av hva elevene skal kunne gjøre etter endt opplæring og de definerer ikke kjennetegn på kvalitet ved elevenes arbeider. Utviklingen av vurderingskriterier er lærernes oppgave. Ved hjelp av sin fag- og elevkunnskap må de oversette kompetansemålene til vurderingskriterier som synliggjør forventet faglig nivå (Lutnæs 2009:5). I dette arbeidet støtter KH-lærere seg til konvensjoner i kunst- og designfaglig praksis. Konvensjonene følger med det lærestoff, repertoar av visuelle tegn og praksiser, KH-lærere bringer inn i klasserommet som utgangspunkt for elevenes skapende arbeid. KH-læreres valg av konvensjoner etablerer rammer for veiledning og vurdering av elevarbeidene – hvilke kjennetegn på kvalitet som gjøres til gyldige referanser i den enkelte undervisningsperiode. De faglige forventningene som

¹ I 1960 ble håndarbeid for gutter, håndarbeid for jenter og tegning samlet til ett fag Forming. I dag heter faget Kunst og håndverk og består etter siste læreplanreform, *Kunnskapsløftet*, av hovedområdene visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur.

² Utdrag fra *Forskrift til opplæringslova* § 3-18 og 3-3: ”§ 3-18. Standpunkt karakterer i fag (...) Standpunkt karakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3.” ”§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag (...) Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2010).

ligger til grunn for veiledning og vurdering av elevarbeider i KH er lokalt forankret. De vil kunne variere fra oppgave til oppgave og fra skole til skole.³

Vurderingskriterier som lærernes private og vanskelige dilemma?

Ved hjelp av fagtidskriftene *Forming* 1949-73 og *Form* 1967-ff hadde jeg en intensjon om å analysere utviklingen av begreper brukt i vurderingskriterier over en lengre tidsperiode. Dette viste seg å være en feilslått plan. Jeg gikk tålmodig gjennom årgang etter årgang for å finne artikler om oppgaver gitt på ungdomstrinnet med tilhørende vurderingskriterier. Den første artikkelen som imøtekom mine utvalgs-kriterier var trykket i fagtidsskriftet *Form* nr 1. 1999. I en periode på 50 år har det å presentere læreres undervisningsopplegg med vurderingskriterier vært fraværende i fagtidskriftene. De har i liten grad vært et forum for å diskutere hva som er relevante kriterier for vurdering av elevarbeider i faget KH.⁴ Det samme gjelder de lærebøker som de senere årene har vært utviklet for KH-lærere (Haabesland og Vavik 2000, Nielsen 2009). Helt siden starten som obligatorisk skolefag i 1889 har karaktersetning vært en av lærernes pålagte plikter. De har vært tvunget til å gjøre det beste ut av situasjonen ved selv å utvikle terminologi og verktøy for vurdering av elevarbeider. I artikkelen ”Hva får jeg for dette, frøken?” kommer en tegnelærers nød-drop fra praksisfeltet:

Du tegner som om du går i første klasse på folkeskolen, ikke på realskolen, sier én til sin sidekamerat, som naturligvis snur arket momentant, og sier til frøken at han kan slett ikke tegne.

³ ”Norm” er et stadig tilbakevendende begrep i den litteraturen som ligger til grunn i utviklingen av denne doktorgradsavhandlingen. Begrepet ”norm” forbinder jeg med klart definerte faglige standarder som det er felles enighet om å bruke ved vurdering av elevers arbeider på tvers av ulike undervisningskontekster. Mer i tråd med det mangefasetterte KH-faget og dets lokalt forankrede vurderingspraksis har jeg valgt formuleringer som ”faglige forventninger”, ”indikatorer på kvalitet ved elevarbeider”, ”konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis”, fremfor å bruke begrepet ”norm” i beskrivelse og analyse av egen empiri.

⁴ Etter årtusenskiftet er det 12 artikler som presenterer oppgaver gitt på ungdomstrinnet med tilhørende vurderingskriterier (Redaksjon 2000, Andersen 2001, Aasgaard 2002, Myhren 2002, Kullerud 2004, Redaksjon 2005, Aasgaard 2006, Stephensen og Skogen 2006, Aasgaard 2007, 2009, Moe 2010, Weltzin og Bjørdal 2010). Halvparten av artiklene er skrevet av Forms redaksjon i etterkant av besøk på ulike ungdomsskoler. I tillegg kommer den artikkelen jeg skrev på oppdrag fra Forms redaksjon der jeg gjør en analyse av gjeldende forskrifter og læreplan og gir innspill til hvordan en kan løse utfordringer ved vurdering av elevarbeider i KH-faget (Lutnæs 2009). I artikkelen oppfordrer jeg KH-lærere til å bidra med eksempler fra egen praksis i tidsskriftet. KH-lærer Anne Schmedling tar utfordringen og inviterer redaksjonen på besøk. Aasgaards artikkel (2009) etter skolebesøket skiller seg ut ved at KH-lærer Schmedling diskuterer relevansen ved de fire begrepene konstruksjon, idéutvikling, komposisjon og kommunikasjon jeg har foreslått som fast grunnstruktur ved vurdering i KH-faget.

Den ubarmhjertige kamerat spør frøken hva han får mon tro? Frøken tar en titt på den ulykkelige ærlige forsøk, og den selvsikres skjematisk effektmakeri. Hun snakker med dem så godt hun kan, men sier at karakter får de ikke før det er ferdig. Så snur hun seg mot nestemann som maser og ber, hva får jeg for dette? Og dette? Og dette? Og frøken ville så gjerne ha noen gode råd der hun stadig spør seg selv: Hva skal jeg gi for dette? (Hopstock 1958:19)

Læreren ber om gode råd, men intet svar kommer i fagtidsskriftet *Forming*. I en artikkel i *Forming* fra 1963 viser Åsmund Lønning Strømnes til manglende retningslinjer fra Kyrkje- og undervisningsdepartementet om hvilke kriterier og normer det er rimelig å legge til grunn ved vurdering av eleverbeider i faget *Forming*. Utvikling av vurderingskriterier for karaktersetting i 7. - 9. trinn blir det Strømnes beskriver som lærerens ”private og vanskelege dilemma”.

Skal han vurdere arbeida etter grad av isomorfi [formlikhet], skal han legge den estetiske normen til grunn, skal han plassere prestasjonen inntil ein modningsmodell og vurdere om prestasjonen er over, under eller i samsvar med forventningane til alderssteget, skal han gi karakter etter grad av ekspresjon og originalitet som arbeidet ber bod om, skal han legge til grunn eleven sine særevner for fag, teknikk eller materiale, *eller* skal han nytte eit slags kombinert kriterium der berre nokre av dei nemnde, eller sume deler av dei alle eller visse deler av nokre av dei blir brukte? (Strømnes 1963:12)

Formlikhet og originalitet som idealer for elevenes arbeider er to uforenelige motpoler. Den enkelte lærers valg av vurderingskriterier får store konsekvenser for det faglige innholdet i undervisningen; de gir den retning læreren veileder elevene i. Hvordan er situasjonen i dag nesten 50 år etter? Er utviklingen av vurderingskriterier for standpunktvurdering fortsatt lærerens private og vanskelige dilemma?

Standpunktvurdering som en skoleintern praksis

Standpunkt karakterer fastsettes lokalt av elevens egne lærere. Uansett karakterskala vil lærere ha en tendens til å sette flest karakterer ved midten av skalaen hevder Richard Kimbell (1997:40), og karakteriserer det som ”One of the truisms of school life”. Karakterstatistikk fra faget *Forming* og senere Kunst og håndverk bidrar i høy grad til å bekrefte en slik praksis (Scheibler 1982, Nielsen 2000). Kimbells forklaring på fenomenet er at uansett hvor

dårlig et elevarbeid er kan en se for seg verre – og motsatt. Han viser videre til tre ulike strategier som har blitt brukt for å hjelpe læreren i bruk av karakterskalaen: ”We can develop *criteria* to help to identify quality. We can assemble sets of *exemplar* work to illustrate quality. And we can develop a *moderation* process that helps to share concepts of quality” (Kimbell 1997:40). Fra nasjonalt utdanningspolitisk hold er ingen av disse strategiene iverksatt. Når KH-lærere setter standpunkt karakter har de verken tilgang på nasjonale vurderingskriterier eller en nasjonal eksempelbase med elevarbeider det er satt karakterer på. I den grad det forekommer moderasjonsprosesser der KH-lærere sammenligner karakternivå og argumenter for faglig kvalitet er det på initiativ fra den enkelte lærer, skoleleder eller skoleeier. Det er ingen krav til samarbeid om standpunkt karakterer på tvers av skoler. Etter endt grunnskoleopplæring er den ingen eksamen i faget KH. KH-lærere mangler denne muligheten til årlige møtepunkter med kollegaer fra andre skoler, der de kunne fungert som hverandres moderatorer, diskutert karakternivå og vurderingskriterier, utviklet tolkningsfellesskap og blitt tryggere på egen vurderingspraksis. Bare når elevene klager på standpunkt karakteren i fag som KH etterprøves lærernes vurdering, og da er det lærerens argumentasjon for karakteren som vurderes opp mot gjeldende læreplan og forskrifter. Elevarbeidene som ligger til grunn for lærerens standpunkt vurdering er ikke tilgjengelig for klageinstansen.⁵ Samlet er standpunkt vurdering i faget KH er i stor grad en praksis som utvikles internt ved den enkelte skole.

Et utforsket felt på den skolepolitiske agenda

Gjennom hele min stipendiatperiode har elevvurdering vært på den utdanningspolitiske dagsordenen i Norge. Den 30. januar 2007 sendte Kunnskapsdepartementet (2007) *Oppdragsbrev nr. 06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring* til Utdanningsdirektoratet. Brevet var opptakten til det tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal betegnet som en nasjonal tiltakspakke i artikkelen ”Elevene skal få bedre tilbakemeldinger” (Kunnskapsdepartementet 2007). I artikkelen beskriver kunnskapsministeren vurdering av elevenes faglige resultater og utvikling som forsømt i norsk skole, og gjengir målene med tiltakspakken slik:

Den nasjonale tiltakspakken skal bidra til et klarere regelverk, økt vurderingskompetanse på alle nivåer, en mer faglig

⁵ *Forskrift til opplæringslova § 5-12. Klage på standpunkt karakter. Klageinstans og klagebehandling:* ”Ved klage på standpunkt karakter eller vedtak om ikkje å fastsetje standpunkt karakter kan klageinstansen berre vurdere om gjeldande føresegner om karakterfastsetjing er følgde. Med klagen skal det følgje fråsegn frå faglæraren om korleis karakteren er fastsett, eller kvifor det ikkje er sett karakter (...)” (Kunnskapsdepartementet 2010).

relevant og rettferdig vurderingspraksis og bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet 2007)

Målene speiler i stor grad de utfordringene som pekes ut i stortingsmeldingen ... og ingen sto igjen: *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet 2006:79). I forkant av stortingsmeldingen er det påpekt en rekke svakheter ved vurderingspraksis i norsk skole (Klette 2003, Furre et al. 2006, Dale og Wærness 2006, Mortimore 2005). Da Utdanningsdirektoratet leverte sin sluttrapport til Kunnskapsdepartementet den 29. mai 2009 ble standpunktvurdering løftet frem som et av satsningsområdene. Standpunkt karakterene utgjør majoriteten av karakterene på elevenes vitnemål og er følgelig mest avgjørende for elevenes mulighet til senere yrkes- og studievalg (Utdanningsdirektoratet 2009:43). Til tross for dens avgjørende betydning er standpunktvurdering et felt Utdanningsdirektoratet har lite kunnskap om. Det er en "black box" (Black & Dylan 1998:140) der Utdanningsmyndighetene kjenner ønsket sluttresultat; rettferdige standpunkt karakterer for elevene satt i henhold til gjeldende forskrifter og læreplan, men vet lite om hvordan lærerne løser standpunktvurderingens utfordringer. I sluttrapporten påpeker Utdanningsdirektoratet en tendens til at standpunkt karakterene i fag som ikke har eksamen er høyere enn i fag med eksamen. Videre hvordan klager på standpunktvurdering viser "større utfordringer knyttet til praktisk-estetiske fag og kroppsøving, enn til tradisjonelle eksamensfag" (Utdanningsdirektoratet 2009:42).

Utdanningsdirektoratet uttrykker bekymring for om standpunktvurdering bør "sikres mer enn i dag" og anbefaler en forskningsbasert gjennomgang av standpunktvurderingspraksis i Norge med fokus på hvilket grunnlag og hva lærerne legger vekt på når de fastsetter standpunkt karakterer. Oppdraget gis NIFU⁶ og i mai 2010 forelå forskningsrapporten *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?* (Borgen og Prøitz 2010). Jorunn Spord Borgen og Tine S. Prøitz bidrar med sin rapport til å åpne utdanningsmyndighetenes "black box". Kunst og håndverk er ett av de fem fagene i grunnopplæringen som undersøkes gjennom intervju med tre KH-lærere. Denne doktorgradsavhandlingen stiller andre spørsmål til KH-læreres standpunktvurderingspraksis, føyer seg inn i et aktuelt forskningsfelt og kan bidra til å åpne utdanningsmyndighetenes "black box" ytterligere.

⁶ NIFU er en forkortelse for Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, tidligere NIFU STEP.

Det fagdidaktiske språk om vurdering

I 2006 ble jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag for å gjennomføre et prosjekt innen fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk relatert til praksisfeltet og/eller nye læreplaner. Jeg har valgt å legge et ideal om tilbakeføringsverdi til grunn for doktorgradsprosjektet. I utformingen av doktorgradsprosjektet har jeg søkt å avgrense problemfeltet til en undersøkelse som kan bidra til å videreutvikle den fagdidaktiske refleksjonen blant forskere, lærerutdannere, studenter og KH-lærere i grunnskolen i tilknytning til vurdering av elevarbeider. Målet med doktorgradsavhandlingen er å bidra til å utvikle det fagdidaktiske språket om vurdering av elevarbeider i faget KH – et grunnlag for handling og reflekterte valg. Med elendighetsbeskrivelser godt dokumentert (Strømnes 1963, Scheibler 1982, Grunnskolerådet 1984, Nielsen 2000, Kjosavik et al. 2003, Abrahamsen og Limstrand 2009) har jeg valgt å gjøre et feltarbeid blant to team med erfarne og utdannede KH-lærere. Feltarbeidet følger to lærerteam (Skole A og B) i prosessen frem mot fastsettelse av standpunkt-karakter. Feltarbeidet er lagt til en arena der utfordringer og dilemma artikuleres, parallelt med KH-lærernes løsningsstrategier. I møtet med KH-lærernes standpunktvurdering har jeg ikke først og fremst stilt spørsmålet ”hva gjøres galt?”, men spørsmålet ”hva gjøres?”. Utdrag fra to lærerteams løsningsstrategier gjøres til felleseie og kan brukes som en plattform for drøfting og videreutvikling av KH-fagets vurderingspraksis utover denne doktorgradsavhandlingens rammer.

En avgrenset del av KH-lærernes vurderingspraksis

Jeg lander som en fallskjermssoldat på to ulike skoler mot slutten av skoleåret og forlater arenaen når standpunkt-karakterene er fastsatt. I løpet av feltarbeidet ved Skole A og B observerer jeg lærerteamenes standpunkt-karaktermøter, gjennomfører gruppeintervju og individuelle intervju, samt deltakende observasjon ved KH-lærernes individuelle vurderingsarbeid. I tillegg dokumenterer jeg elevarbeider, oppgavetekster og vurderingsskjema som ligger til grunn for standpunktvurderingen. Feltarbeidet er avgrenset til det som i *Forskrift til opplæringslova* betegnes som sluttvurdering i § 3-17 og § 3-18 (Kunnskapsdepartementet 2010). KH-lærernes undervisningsvurdering som leder frem mot standpunktvurderingen er følgelig valgt bort. I sin prøveforelesning *Kvalitetsnormer og vurderingskriterier. Utfordringer i forhold til ny vurderingspraksis i lærerutdanningen* beskriver Karen Brønne kunst og håndverksfaget⁷ som bærer av sin egen undervisningsvurderingsmetode.

⁷ Kunst og håndverksfaget er her ikke avgrenset til grunnskolefaget Kunst og håndverk. Brønne betegner fagområdene kunst og håndverk generelt, uavhengig av hvilket alders- og prestasjonsnivå utdanningsinstitusjonen retter seg mot.

Våre kvalitetsnormer og vurderingskriterium må kommuniserast med støtte i det vi definerer som visuelle føredøme innan kunst, design og arkitektur, og gjennom at vi som lærarar handlar, lagar og skaper i lag med elevar og studentar. Det er umogleg å kommunisere den praktiske fagkunna med ord åleine (Brønne 2009b)

Legges Brønnes beskrivelse av fagets undervisningsmetode til grunn har elevene hatt tilgang på et langt rikere bilde av KH-lærernes vurderingspraksis enn det min doktorgradsavhandling kan synliggjøre. Mitt feltarbeid ved Skole A og B favner ikke de forventninger til elevarbeidene som KH-lærerne formidler til elevene gjennom valg av visuelle forbilder og bruk av redskaper. Ei heller den utdypning og presisering av oppgavetekster og vurderingskriterier, anerkjennende og negative gester eller kommentarer til elevenes arbeider lærerne har gjort i løpet av undervisningsperiodene.

Diakron feltprofil – vurdering som fagdidaktisk kamp

En strategi for å bli kjent med vurderingsproblematikk fra innsiden av fagfeltet har vært å gå gjennom alle årgangene av de to fagtidsskrifter som har eksistert for KH-lærere: *Forming* (1949-73) og *Form*⁸ (1967-ff). Tilsvarende har jeg studert lærebøker rettet mot norske KH-lærere (Bull-Hansen 1932, Digranes 1933, Trætteberg 1934, Lowenfeld og Brittain 1971, Nordström og Romilson 1972, Haabesland og Vavik 2000, Nielsen 2009). Det har gitt meg mulighet til å følge utviklingen og debatten over tid, og innsikt i det som er tenkt om vurdering før det har blitt en del av mitt fokusområde. Jeg bruker disse tekstene i kapittel 3, *Diakron feltprofil*, for å synliggjøre det brede spekter av synspunkter på vurdering av elevarbeider som har eksistert gjennom KH-fagets historie. Den diakrone feltprofilen er organisert omkring seks posisjoner der argumenter repeteres og fornyes på tvers av tidsaksen. Tilbakeblikket tydeliggjør hvordan KH-fagets vurderingspraksis og synspunkter på vurdering endres radikalt med valg av faglig innhold og de mål en setter for elevenes læring. Ønsker en å være ”annerledesfaget” med en vurderingsfri sone, der fokus legges på elevens fritt skapende arbeid, eller et fag med vurderingsformer som støtter opp under et gitt kunnskapsinnhold på

⁸ Fagtidsskriftet som i dag heter *Form* har byttet navn flere ganger. *Idé og form* var navnet fra 1967-80, *Forming i skolen* fra 1981-98 og i 1998 skiftet tidsskriftet navn til *Form*. I perioden fra 1998 frem til i dag med ulike undertitler som *Tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk*, *Tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen*, *Tidsskrift for kunst og design i skolen*, *Tidsskrift for kunst og design*. Når jeg henviser til tidsskriftets utgivelser som helhet bruker jeg betegnelsen *Form* (1967-ff). Ved henvisning til enkeltartikler bruker jeg gjeldende navn på tidspunktet artikkelen ble trykket.

linje med andre skolefag? På tvers av de heterogene posisjonene i debatten om KH-fagets vurderingspraksis danner fire diakrone perspektiv som etableres gjennom Brønnes (2009a) doktorgradsavhandling *Mellom ord og handling: Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* en gjentakende referanseramme. Mot slutten av kapittel 3 sammenfatter jeg sentrale karakteristika ved hvert av de fire diakrone perspektivene i lys av debatten om KH-fagets vurderingspraksis. Sammenfatningen bærer elementer av både gjentakelse og endring. Fire variasjoner over Brønnes opprinnelige perspektiver konstrueres i prosessen. De brukes som ramme for en historisk kontekstualisering av KH-lærernes standpunktvurdering ved Skole A og B i kapittel 5.

Meningsskaping i praksisfellesskap

Etienne Wengers (1998) teori om praksisfellesskaps repertoar ved forhandling av mening ligger til grunn for doktorgradsavhandlingens to problemstillinger:

Hva karakteriserer to lærerteams repertoar ved forhandling av standpunkt karakterer i grunnskolefaget Kunst og håndverk, og hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i kunst- og håndverkslærernes indikatorer på kvalitet ved eleverbeider?

Hvilket fagdidaktisk mulighetsfelt kan etableres gjennom å utforske motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar?

Problemstillingene er viet hvert sitt kapittel. Den første belyses gjennom kapittel 5. I dette kapittelet kartlegges og drøftes de ressurser som tas i bruk på standpunkt karaktermøtet. Lærerteamenes språklige repertoar drøftes i lys av faghistoriens reservoar av indikatorer for kvalitet ved eleverbeider med kapittel 3 som referanseramme. Den andre belyses gjennom kapittel 6. I dette kapittelet utforskes motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar som komplekse dualiteter (Wenger 1998:66), et nettverk av muligheter der fagets kunnskapsinnhold og legitimering som skolefag forhandles – et fagdidaktisk mulighetsfelt. Wengers teori om meningsskaping i praksisfellesskap drøftes i relasjon til problemfeltet i kapittel 2. I kapittel 2 synliggjøres veien fra teori til analysebærende begrep i problemstillingene og sentrale begrep utdypes.

2. Kunnskaps- og forskningsfelt

FAGDIDAKTISK FORSKING

Dette prosjektet er situert innen kunst- og designdidaktiskforskning. Kunst- og designdidaktikk hører inn under en større paraplybetegnelse; fagdidaktikk. I Norge ble fagdidaktikk som begrep først benyttet i begynnelsen av 1970-årene (Lorentzen et al. 1998:7). Fagdidaktikk overtok for begrepet fagmetodikk som kan defineres som ”hvert enkelt undervisningsfags praktiske arbeidsmåter og undervisningsformer” (ibid:8), eller undervisningens *hvordan*. Fagdidaktikken skulle i tillegg omhandle undervisningens *hva* og *hvorfor* (Gundem 1998:39), med spørsmål om fagenes kunnskapsinnhold og legitimering. Fagdidaktikk vokste frem som en konsekvens av økte krav til argumentasjon for skolefagenes berettigelse (Lorentzen et al. 1998:9-10). 1970-tallets omfattende utdanningsreformer, nye pedagogiske ideer som tverrfaglig prosjektarbeid og utgivelser som utfordret hele skoleinstitusjonen førte frem mot en situasjon der ”ethvert skolefag måtte kunne legitimeres og begrunnes” (ibid:10). Dette gav kimen til kunnskapsfeltet fagdidaktikk.

Fagdidaktikk som begrep kan deles opp i fag + didaktikk, noe Bente Ytterstad (2002) følger opp i sin definisjon av fagdidaktisk kompetanse. Ytterstad ser fagdidaktikk som faglærerens særegne kunnskapsområde og definerer dette som å mestre dialektikken mellom pedagogisk teori og praksis, og kunst og håndverksfagets teori og praksis. Didaktikk henter sin betydning fra det greske verbet *didaskhein* som referer til både læring og undervisning. På 1600-tallet ble didaktikk brukt av Wolfgang Ratke og John Amos Comenius for å beskrive lærerens profesjonelle kunnskapsbase (Lindström 2009:13). Bjørg Gundem (1998:36) bruker betegnelsen ”undervisningskunst” om didaktikk.

Framveksten av fagdidaktikkbegrepet kan sees som et ønske om å tydeliggjøre at et hvert kunnskapsområde har sin egen undervisningskunst eller profesjonelle kunnskapsbase. Fagenes egenart styrer avklaringen av spørsmål om faginnhold, undervisningsmetoder og legitimering av et kunnskapsområde som del av elevenes timeplan. Slik har det oppstått historiedidaktikk, musikkdidaktikk, matematikkdidaktikk og kunst- og designdidaktikk med en streben mot å definere sitt særpreg som fag i skolen, lærerutdanningen og som forskningsfelt. Fagdidaktikk er et eget kunnskapsfelt og dette synliggjøres ved å bryte opp dyaden fag + didaktikk og plassere fagdidaktikk parallelt i triaden fag/didaktikk/fagdidaktikk. I det fag og didaktikk forenes oppstår det et nytt felt som en kan betegne som ”a critical other-than (...)

producing an open alternative that is both similar and strikingly different” (Soja 1996:61). En flerfaglig definisjon av fagdidaktikk som felt utarbeidet på et seminar for fagdidaktikere ved Høgskolen i Agder 2001 lyder:

Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag (...) *er* i forhold til hva det *kunne* eller burde være i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger. (...) Fagdidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet *mellom* fagets teori og praksis, og den søker å utvikle fagets teori *om* praksis og dets samfunnsmessige funksjon (Ongstad 2004:37)

Denne definisjonen viser at fagdidaktikk er et felt i stadig endring, der beskrivelser av nåværende praksis settes i spill med fagets legitimering og refleksjoner om et fags videreutvikling. Definisjonen åpner for fagdidaktisk arbeid lagt på flere parallelle nivåer, fra den enkelte lærers refleksjon over egen undervisning, diskusjoner i lærerutdanningen, til utviklingen av nye læreplaner og fagdidaktisk forskning. Det fagdidaktiske kunnskapsfeltet befinner seg i spennet mellom ”det som gjøres og det som enda ikke er tenkt” (Ongstad 2004:30). Dette doktorgradsprosjektet beskriver læreres vurderingskriterier og løsningsstrategier for vurdering av elevarbeider i faget KH, og drøfter disse som et grunnlag for videreutvikling av fagets vurderingspraksis. Jeg etterstreber å gjøre doktorgradsprosjektet til en arena der vurderingspraksis i faget KH utfordres både gjennom de spørsmål jeg stiller KH-lærerne gjennom feltarbeidet og i den påfølgende drøfting av empiri. Prosjektet er et ledd i å utvikle teori om KH-fagets praksis. I boken *Musikkundervisningens didaktikk* beskrives viktigheten av å utvikle et didaktisk begrepsapparat.

Det kan hjelpe musikkpedagogen til å sette ord på, og dermed lettere kunne analysere ulike sider ved sin virksomhet. Et slikt språk gjør det lettere å foreta bevisste og velbegrunnede valg, og det vil gjøre det lettere å reflektere over og kritisk vurdere både egen musikkpedagogisk virksomhet og læreplaner, læreverk, utdanningsinstitusjoner (Hanken og Johansen 1998:20)

Jeg ser det å bidra til å utvikle praksisfeltets språk om undervisning som en kjernevirksomhet for fagdidaktisk forskning. Det fagdidaktiske språk skaper muligheter for handling og reflekterte valg.

FORSKNINGSSTATUS

Aktør i et ungt forskningsfelt

Jorunn Spord Borgen er den første med hovedfag i forming som ble tildelt doktorgrad i 1998 (Nielsen 2009:132). Mastergradsstudiet i formgivning, kunst og håndverk hadde sin oppstart som Hovedfag i forming i 1976. Et så ungt felt kan vanskelig defineres som en akademisk tradisjon. Forskningsfeltet kan karakteriseres som åpent; fremgangsmåter for forskning og feltets kjernetekster er under utvikling. I fremveksten av kunst- og designdidaktikk som forskningsfelt er det å låne fra andre nærliggende felt som pedagogikk, estetikk og samfunnsvitenskap, en utbredt strategi. Feltet vokser frem i forhandling med veletablerte akademiske tradisjoner, men det som lånes endres samtidig i møte med nye kontekster. Det stiller krav til en kontinuerlig legitimering og refleksjon over valgene som gjøres. Selv om forsknings spørsmål og valg av empiri gir rammer for hvilke felt det er relevant å lene seg på, er mulighetene langt flere enn begrensningene.

I artikkelen ”Towards a disciplinary identity of the *making* professions. An introduction” beskriver Halina Dunin-Woyseth og Jan Michl (2001) forutsetningene for fremveksten av det de kaller forskningsfeltet *making discipline*. Det må imøtegå krav fra to verdener, *akademia* og *making professions* – de skapende profesjoner som design, arkitektur og kunst forskningsfeltet søker å utvikle relevant kunnskap for. En tredje forutsetning er en intern bygging av forskningsfeltet gjennom gjentatte kritiske diskusjoner vedrørende sentrale tema – etableringen av en relevant diskurs:

The making professions can build their knowledge base up to a level of an academic discipline only through establishing a tradition of a relevant discourse, i.e. through the process of repeated critical discussions and debates about central issues (Dunin-Woyseth og Michl 2001:9)

Dunin-Woyseth og Michl utforsker forutsetningene for et forskningsfelt i skjæringspunktet mellom profesjonsfelt og *akademia*. Tre perspektiver pekes ut: dialog med andre akademiske disipliner, dialog med profesjonsfeltet og intern bygging av forskningsfeltet. De tre perspektivene er overførbare til fremveksten av forskningsfeltet kunst- og designdidaktikk i et tilsvarende skjæringspunkt mellom *akademia*, og profesjoner knyttet til læring og formidling av skapende virksomhet. Parallelt kan de tre perspektivene brukes for å beskrive sentrale prinsipper som ligger til grunn for utviklingen av dette doktorgradsprosjektet.

I avsnittet om fagdidaktisk forskning etableres en målsetning om å bidra til å utvikle det fagdidaktiske språket, refleksjonsgrunnlaget for vurdering av elevarbeider i faget KH, og følgelig forventninger om kunnskap som er relevant for KH-lærerprofesjonen. Prosjektet utvikles i spennet mellom akademias krav til en doktorgradsavhandling og KH-lærerprofesjonens utfordringer. Når det gjelder intern bygging av forskningsfeltet etterstreber jeg å videreutvikle teoretiske konsepter som tidligere er prøvd ut i det kunst- og designdidaktiske forskningsfeltet. Det gir meg muligheten til å ta opp tråden der forrige forsker slapp. Denne videreutviklingsstrategien forutsetter at jeg går tilbake til eventuelle tekster som forskeren refererer fra og gransker forskerens bruk av tekstene med et kritisk blikk. Gjentakelsen og videreutviklingens bakside er en risiko for kun å få øye på det som allerede er problematisert og drøftet noe som kan representere en begrensende lukning av et forskningsfelt i startgropa. Samtidig er elementer av gjentakelse det som gir et forskningsfelt identitet, og intern kritikk et ledd i det å etablere en egen diskurs. Hvilke tråder nøster jeg videre på? I det følgende gjør jeg rede for hvordan dette doktorgradsprosjektet bygger videre på konkrete elementer fra tidligere norske doktorgradsavhandlinger innen feltet kunst- og designdidaktikk, samt fire rapporter med empiri om vurderingspraksis i faget KH.

Forhandling av kvalitet ved formgivingsobjekter

I den senere tid er det publisert to doktorgradsavhandlinger innen feltet kunst- og designdidaktikk med en beslektet tematikk (Gulliksen 2006, Brønne 2009a). Forhandling av kvalitet ved formgivingsobjekter er det som forener disse to studiene med dette prosjektet, men begge er tilknyttet et annet utdanningsnivå, lærerutdanning, og følger studentenes formgivingsprosesser gjennom klasseromsobservasjoner. De har tilgang på empiri som viser forhandling av kvalitet mellom studenter og lærere, mens jeg studerer læreres forhandling av kvalitet i møte med ferdige elevarbeider.

I doktorgradsavhandlingen *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the formbild construction in design education situations* undersøker Marte Gulliksen (2006) hvordan prinsipper for vurdering av formkvalitet (formbild) konstrueres i en utdannings situasjon. Hun observerer to lærere fra ulike utdanningsinstitusjoner og deres studentgruppe gjennom en undervisningsperiode og finner at studentene beveger seg i retning av lærernes formpreferanser. Gulliksen ser denne dynamikken som overraskende da de to lærerne aktiverer sin rolle ulikt. Den ene læreren signaliserer til studentene at her er det ingen bestemte svar på hva som er god eller dårlig form, mens den andre læreren signaliserer klare preferanser. I dette doktorgradsprosjektet har jeg ikke tilgang på empiri som gjør det mulig å spore om elevene på 10. trinn beveger seg i retning av lærerens preferanser

slik lærerstudentene gjør i Gulliksens studie. Min empiri kan kun gi meg en indikasjon på om KH-lærerne etablerer rammer for hva som er god form eller ei gjennom sin undervisning. I de individuelle intervjuene spør jeg KH-lærerne om i hvor stor grad de gjør etablerte prinsipper for bruk av estetiske virkemidler til del av undervisningen (SPM 2.4d), og om det teller på standpunkt karakteren at elevenes produkter viser at de behersker bruken av estetiske virkemidler (SPM 2.4a). I kapittel 5 og 6 drøftes KH-lærerens svar på spørsmålene.

I doktorgradsavhandlingen *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* undersøker Karen Brønne (2009a) hvilke egenskaper ved formgivingsobjekter og formgivingsprosesser som blir fremmet i et lærerutdanningsfellesskap, case ALU 04/05.⁹ Brønne drøfter de historiske og sosiale forutsetningene for det som verdsettes. Utover verkstedsobservasjoner intervjuer Brønne studenter og lærere, analyserer oppgavetekster, læreplaner og de produktene studentene leverer til eksamen. Brønne utvikler fire diakrone perspektiv i drøftingen av de verdsettelsesformene hun har identifisert i case ALU 04/05. De presenteres mot slutten av dette kapittelet og blir sentrale i møte med denne doktorgradsavhandlingens empiri i både kapittel 3 og 5. I kapittel 6 tar jeg opp tråden fra de to diskursene Brønne peker ut som fremtredene i analysen av case ALU 04/05; originalitetsintensjoner og redesignpraktisering. Brønne (2009a:79) vender tilbake til case ALU 04/05 når studentarbeidene skal sensureres, men får ikke tilgang på forhandlingen av studentenes karakterer mellom undervisende lærer og ekstern sensor, eller vite resultatet av sensureringen. KH-lærerne som følges gjennom feltarbeidet ved Skole A og B åpner døren til sitt standpunkt karaktermøte og i kapittel 5 gjengis forhandlingen av 17 standpunkt karakterer.

En juries forhandlinger

En annen doktorgradsstipendiat som i sin tid fikk innpass i en sensurerings-situasjon er Jorunn Spord Borgen. Hun følger i 1992 juryarbeidet ved Norges Husflidslags produktkonkurranse "Jeg fant, jeg fant!" som ble arrangert i forkant av OL på Lillehammer i 1994. Over to dager juryeres 283 produkter og Spord Borgen er deltakende observatør i rollen som juryens sekretær. Juryen har en enklere karakterskala enn KH-lærerne jeg følger gjennom mitt feltarbeid. I et lagerrom beveger jurymedlemmene seg fra produkt til produkt og noterer "ja" eller "nei" før de samles og teller opp antall ja og nei med utgangspunkt i notatene. Denne prosessen ble gjentatt flere ganger og ledet til enkelte forhandlingssituasjoner: "Noen ganger måtte jurymedlemmene

⁹ Studenter som tar en årsenhet i Kunst og håndverk som del av sitt allmennlærerstudium og deres lærere (Brønne 2009a:36).

argumentere for sitt syn overfor de andre, hvis de ønsket at et produkt skulle tas med videre” (Borgen 1998:7). Spord Borgen analyserer juryens utvelgelsesprosess i kapittelet med tittelen ”Å velge ut det gode produkt”. Her sammenligner hun juryens eksplisitte, skriftlige kvalitetskriterier og de implisitte kriterier som hun har tilgang på gjennom notater fra den deltakende observasjonen og juryens offisielle begrunnelser for premiefordelingen. De offisielle begrunnelsene synliggjør både juryens positive og negative vurderinger av hvert produkt. I analysen av begrunnelsene tilknyttet strikkeproduktene finner Spord Borgen et skille. Der produktenes positive egenskaper kommenteres gjennom abstrakte karakteristika som ”frodig”, ”evne og vilje til å søke nye veier”, er de negative egenskapene kommentert gjennom langt mer konkrete karakteristika som ”lange trådsprang”, ”hektene er for dominerende” (Borgen 1998:128). Det samme skillet gjentar seg i juryens begrunnelser tilknyttet treproduktene.¹⁰

Under premieutdelingen velger Norges Husflidslag, med det Spord Borgen karakteriserer som pedagogiske hensikter, å lese opp juryens positive og negative vurdering som en rettesnor alle kan bruke for sin videre produksjon. Det skaper reaksjoner fra både journalister, prisvinnere og øvrige deltakere. Mottakelsen av de negative og konkrete karakteristika synliggjør Spord Borgen gjennom å referere fra kulturjournalist Larsens kommentar i avisen *Nationen*:

Både blant prisvinnere og publikum ble det stilt spørsmålstegn ved at den faglig tunge juryen på en svært direkte og tidvis plump måte påpekte det den oppfattet som svakheter ved de utstilte og beundrede bidragene (Larsen 27.05.1992 I:Borgen 1998:10)

Mottakelsen av de positive og abstrakte karakteristika synliggjøres gjennom Spord Borgens intervju av deltakere i konkurransen. Noen av de som deltok fra amatør siden bruker intervjusituasjonen til å spørre Spord Borgen hva de skulle gjøre for å forbedre produktene sine. Spord Borgen mener de positive egenskapene ble ”beskrevet i så abstrakte former at det kreves kunstfaglig kompetanse for å forstå betydningen i karakteristikkene og å kunne operasjo-

¹⁰ I en svensk studie av læreres vurderende kommentarer om studentarbeider, ”Ospecifikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser”, gjenspeiles dette skille mellom positive og negative kommentarer. Anna Ekström analyserer 100 vurderende kommentarer og påpeker at ”beröm riktas mot en mer övergripande eller obestämd del av studenternas arbete medan negativa omdöme (...) nästan allrid pekar ut en specifik och avgränsad del av en produkt eller en students arbetsprocess (Ekström 2008:153).

nalisere dette i produksjonen av et nytt produkt” (Borgen 1998:137). Det forstrekes av at juryen ikke finner noe produkt i konkurransen verdig til 1. premie: ”Juryen skapte gjennom premieringen kombinasjoner av kvaliteter ved å konstruere de abstrakte, ideelle produkter som skulle hatt førstepremie” (ibid). Et forenende fellestrekk ved mottakelsen av de positive og negative karakteristikene synes å være at ingen var i tråd med Norges Husflidslags intensjon om en rettesnor for fremtidig produksjon. De positive forstås ikke og de negative blir stående i så stor kontrast til publikums beundring av produktene at de avskrives som ”plumpe”.

Karakterstatistikk som indikasjon på holdninger til faget Forming

I sin doktoravhandling påpeker Liv Merete Nielsen (2000) at karakterene i faget forming i større grad enn andre fag er samlet på midten; det er det faget det er vanskeligst å få toppkarakter og lettest å unngå de laveste. Nielsen stiller spørsmål om årsak til denne praksisen og hva slags signaler det gir elevene:

Why is it so difficult to get a top score? Is it because the teachers refuse to set up criteria for what is excellent and desirable? And if so, how can pupils with ambitions in art and design understand what is expected if they wish to achieve a top score? And if the pupils experience that they get a rather good score without much effort, what signal does that give? (Nielsen 2000:79)

Nielsen sporer formingslærernes utfordring ved vurdering av elevarbeider til fagets møte mellom to tradisjoner “strong craftsman tradition” – “expressive “child art” movement”. Der den ene har fokus på produktet, vrir det sistnevnte fokus vekk fra produktet mot personlig utvikling. Nielsen spør: “How can a normal teacher without a specialist psychological education even dare to assess personal development? To assess a personality without being a specialist is indeed a dilettante act” (Nielsen 2000:80). Nielsen trekker linjer mellom vurdering i fagene Forming og Norsk og mener vurdering av personlig utvikling vil tilsvare å vurdere intensjon og personlighet som ligger til grunn for en elevtekst og ikke teksten i seg selv. Nielsen mener kampen mellom de to tradisjonene kan forklare formingslærernes merkelige bruk av karakterskalaen. Det kan være en strategi for å unngå klager fra elever, foreldre og skoleadministrasjon. Nielsen er kritisk til en slik strategi; den vil ikke bidra til å styrke interessen for kunst, design og visuell kommunikasjon i samfunnet, men snarere det motsatte. I kapittel 3, Diakron feltprofil, utforskes de to fagtradisjonene Nielsen viser til gjennom posisjon 1, 3, 4 og 6.

Learning-by-watching

Janne Beate Reitan (2007) etablerer begrepet learning-by-watching gjennom doktorgradsavhandlingen *Improvisation in tradition a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. I et feltarbeid i Nord-Alaska observerer Reitan hvordan iñupiaq kvinner lærer å sy annuġaaq, iñupiaq klær og blir oppmerksom på hvordan ord har en underordnet posisjon i syerskenes læringsprosess. Reitan drøfter syerskenes læringsprosess med utgangspunkt i Donald Schöns (1983;1987) teori om den reflekterende praktiker og Wengers (1998) teori om praksisfellesskap. Reitan har valgt andre begreper fra Wenger som utgangspunkt i sin analyse. Der hun drøfter syerskenes læringsprosess i et praksisfellesskap, drøfter jeg KH-lærernes allerede tillærte forhandlingsrepertoar ved standpunktvurdering, meningsskaping i praksisfellesskap. Reitan finner at syerskenes viktigste inngang til kunnskap er gjennom å se hva mer erfarne syersker gjør. Reitan fremmer learning-by-watching som en videreutvikling av Schön og Wengers læringsteorier, da ingen av de to påpeker de visuelle aspekt ved læringsprosesser (Reitan 2007:214). I kapittel 6 tar jeg Reitans (2007:19) oppfordring om å forfølge learning-by-watching i forskning på hvordan elever i grunnskole lærer design og drøfter konsekvenser av en visuell læringsmåte i relasjon til vurdering av elevarbeider i faget KH.

To landsomfattende spørreundersøkelser

I 1995 gjennomføres en landsomfattende spørreundersøkelse om faget Forming på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget* (Carlsen og Streitlien 1995). I 2003 presenteres resultatet fra en undersøkelse om hvordan læreplanen som ble innført høsten 1997 styrer pedagogisk praksis i KH-faget *Kunst og håndverk i L97: Nytt fag – ny praksis?* (Kjosavik et al. 2003). En landsomfattende spørreundersøkelse blant elever og lærere er en sentral del av empirien som ligger til grunn for rapporten fra 2003. Begge rapportene gir innblikk i læreres og elevers erfaring med vurderingsarbeid i faget, og har vært viktige referanser i utviklingen av mitt doktorgradsprosjekt.

Samlet svarer 182 lærere og 1340 elever fra 102 grunnskoler på spørreundersøkelsen om faget Forming i 1995. Elever fra både 5. - og 8. trinn deltar og svarer gjennom skjema som er utviklet spesielt for hvert trinn. Spørreskjema for 8. trinn presenterer 12 ulike vurderingskriterier for elevene og ber de om å ta stilling til hvordan formingslæreren vektlegger de ulike kriteriene ved hjelp av en firedelt skala (ikke viktig, litt viktig, viktig, svært viktig). Formingslærere som underviser i 8. trinn presenteres for 9 vurderingskriterier og bes som å gradere hvor stor vekt kriteriene tillegges ved vurdering av den enkelte elev. I tabellen under gjengis formingslærernes svar i en prosentvis fordeling:

I hvilken grad legger du vekt på følgende kriterier når du vurderer den enkelte elev i forming?	i liten grad	i noen grad	i stor grad
Personlig uttrykk	3,0	30,9	66,1
Bruk av estetiske virkemidler/form, farge o.l.	3,7	43,3	53,0
Kunnskap om og vurdering av estetiske virkemidler	30,8	55,8	15,4
Teknisk og praktisk ferdighet	3,0	41,0	56,0
Selvstendig idéutvikling	3,0	24,4	72,6
Innsikt i arbeidsprosesser	8,1	47,5	44,4
Engasjement i faget	0	16,7	83,3
Materialkunnskap	30,2	54,7	15,1
Kunnskap om og vurdering av bilde, skulptur og bruksform	49,0	44,5	6,5

(Carlsen og Streitlien 1995:48)

I spørreskjema til elever og lærere er det ulikt antall vurderingskriterier og to forskjellige graderingsskalaer. Forskerne har gjort det vanskelig å sammenligne elevenes og lærernes svarmateriale direkte, men empirien viser likevel tydelige tendenser for enkelte av kriteriene. Spesielt gjelder dette vurderingskriteriet ”At du er interessert og engasjert i faget”. 87 % av elevene svarer *svært viktig* eller *viktig*, mens 83 % av lærerne svarer *stor grad* (Carlsen og Streitlien 1995:80). Tilsvarende prioriterer både elever og lærere ”kunnskap om-, og vurdering av bilder skulptur og bruksform”¹¹ lavt (ibid:81). I de individuelle intervjuene tilknyttet hovedundersøkelsen i dette doktorgrads-prosjektet ber jeg KH-lærerne gradere hvordan de i sin standpunktvurdering vektlegger de samme vurderingskriteriene som formingslærerne ble presentert for i 1995 (SPM 3a, vedlegg 16). Etter KH-lærerne hadde gjort sine graderinger, refererte jeg fra formingslærernes svar i 1995 som utgangspunkt for en diskusjon om forskjeller og likheter mellom vurderingspraksis anno 1995 og på det tidspunktet feltarbeidet ble gjennomført.

Spørreundersøkelsen om faget KH ble gjennomført i 2001. Her svarer 117 lærere og 1616 elever fordelt på 119 grunnskoler (Kjosavik et al. 2003:46). I spørreundersøkelsen ble lærerne bedt om å ta stilling til i hvilken grad de benyttet 8 ulike vurderingskriterier ved hjelp av en firedelt skala (helt enig - litt enig - litt uenig - helt uenig), samt svaralternativet ”Vet ikke”. Flere av formuleringene har klare likhetstrekk med de som ble brukt i undersøkelsen fra 1995. I rapporten presenteres svarmateriale i tre grafer: positiv, negativ, vet ikke. Svaralternativene ”helt enig” og ”litt enig” inngår i grafen positiv, mens grafen negativ sammenfatter alternativene ”litt uenig” og ”helt uenig”. Jeg ser det som en vesentlig forskjell om en lærer har valgt svaralternativet ”helt enig” eller ”litt enig” for å beskrive hva den vektlegger ved vurdering

¹¹ I elevenes spørreskjema er dette vurderingskriteriet delt: kriterium k. ”at du har kunnskap om (...)” og kriterium l. ”at du kan vurdere (...)”(Carlsen og Streitlien 1995).

av elevarbeider. Informasjonen jeg har tilgang på som leser av rapporten er mindre nyansert enn de svar lærerne har gitt gjennom å delta i spørreundersøkelsen. Videre er det svært vanskelig å lese den prosentvise fordelingen ut av modellen som presenteres, det er kun etablert linjer ved -100, -50, 0, 50 og 100 %.

Selv om flere av vurderingskriteriene i undersøkelsen fra 2003 har likhetstrekk med de fra 1995 er det ikke enkelt å sammenligne svarmaterialet. Blant annet opererer forskerne med to forskjellige graderingsskalaer, med ulike formuleringer og henholdsvis tre og fem svaralternativer. Jeg vurderte på et tidspunkt i utviklingen av doktorgradsprosjektet å gjenta spørsmålet om hvilke vurderingskriterier lærerne vektlegger i en ny landsomfattende spørreundersøkelse med et tilsvarende utvalg som ved undersøkelsene fra 1995 og 2003. Det hadde vært interessant å se hvordan bruken av vurderingskriterier utviklet sett i forhold til tre ulike læreplanreformer (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996, Kunnskapsdepartementet 2006). I og med at spørreundersøkelsene fra 1995 og 2003 var så ulikt utformet ville det blitt vanskelig å sammenligne svarmaterialet og jeg la vekk mine ambisjoner om en ny spørreundersøkelse.

Usikkerhet om vurderingskriterier i faget KH

I rapporten fra 2003 er usikkerhet et gjentakende tema i forskernes sammenfattende betraktninger til vurdering i faget KH. I spørreskjemaene kan både lærere og elever føye til egne kommentarer ved hvert spørsmål, og flere av kommentarene siteres i rapporten. Ut fra en samlet vurdering av elevenes svarmateriale ser forskerne et grunnlag for å rette søkelys mot to forhold:

- Det synes ikke å være samsvar mellom det elevene mener er viktig og det de tror lærerne legger vekt på. Elevene mener at kunnskaper, ferdigheter og produktenes bruksverdi er viktig, mens de tror lærerne vektlegger, engasjement, interesse og arbeidsinnsats.
- Elevene er usikre på hva som er kriterier for vurderingen, og mange tror holdninger og interesse teller mer en [sic]faglige prestasjoner. (Kjosavik et al. 2003:112)

Vurdering er det tema med flest kommentarer fra lærerne. 15 % av samtlige kommentarer i spørreskjema gjelder vurdering. Forskerne påpeker at det er et tema som opptar lærerne og igjen trekkes usikkerhet frem: ”Mange av utsagnene viser at lærerne tar vurderingen alvorlig, men at de føler seg usikre. Mangelen på klare kriterier går igjen” (Kjosavik et al. 2003:124). Der forskerne sammenligner lærere og elevenes svar på hvilke vurderingskriterier som vektlegges, sammenfatter de slik:

Ser vi lærernes svar sammen med det som tidligere er sagt om elevenes utsagn, etterlater det et inntrykk av at vurdering i faget er både vanskelig og uklar. Det er vanskelig å finne etablerte kriterier for vurderingen. Lærerne har ikke noe klart syn på hva det bør legges vekt på i vurderingen, og elevene opplever at utenomfaglige kriterier og forhold blir trukket inn (Kjosavik et al. 2003:123)

Rapporten tegner samlet sett et lite flatterende bilde av KH-læreres vurderingspraksis. Det foreslås å legge inn et avsnitt om vurdering i en revidert læreplan, eller at det utarbeides en veiledning til lærerne. Underforstått sier rapporten at KH-lærernes vurderingspraksis er for dårlig. Forskerne har valgt å avslutte sin rapport med følgende setning: ”Faget er neppe tjent med at kriterier for vurdering er så uklare og variable som vår undersøkelse viser” (Kjosavik et al. 2003:173). Rapporten fra 2003 har vært en sentral drivkraft når jeg gjennom dette prosjektet har valgt å kartlegge to team med utdannede og erfarne KH-læreres løsningsstrategier ved standpunktvurdering.

Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?

I mai 2010 forelå forskningsrapporten *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?* gjennomført med Jorunn Spord Borgen som prosjektleder og Tine S. Prøitz som prosjektmedarbeider. Forskningsprosjektet gitt i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skulle bidra til informasjon om 1) på hvilket grunnlag standpunkt karakterer settes og, 2) hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunkt karakterer (Utdanningsdirektoratet 2009:43, Borgen og Prøitz 2010:15). Kunst og håndverk er ett av de fem fagene i grunnopplæringen som undersøkes og sees i sammenheng med programfaget Design og håndverk i videregående opplæring. Samlet gjennomføres intervju av 41 lærere i forskningsprosjektet, derav tre kunst- og håndverkslærere fra tre ungdomsskoler.

Forskerne finner at de tre KH-lærerne ser på egne notater som det viktigste grunnlaget ved standpunkt karaktersetning. Som eksempel vises det til et vurderingsskjema som en av KH-lærerne bruker for å dokumentere det som kompetansemålene ikke rommer; elevens oppgaveløsning, arbeidsmåter og selvstendighet (Borgen og Prøitz 2010:67). I tillegg til notatene utgjør elevarbeider og presentasjoner et sentralt grunnlag når de tre KH-lærerne setter standpunkt karakterer. Her presiserer forskerne ikke hva som inngår i kategoriene ”elevarbeid” og ”presentasjoner”. Vil for eksempel en mappe der eleven dokumenterer idéutvikling og refleksjon over sluttresultat være et elevarbeid eller en presentasjon?

I analysen av hva lærerne legger vekt på når de fastsetter standpunkt karakter opererer forskerne med fire ulike elementer; prestasjon, kunnskap, progresjon og deltakelse. I presentasjonen av intervjumaterialet fra KH-lærerne skiller det ikke mellom elementene kunnskap og prestasjon. Elementene sees i sammenheng. ”Lærerne fra kunst og håndverk som vi har snakket med er i hovedsak unisone i sine oppfatninger om at det er prestasjons- og kunnskapselementene som skal vektlegges” (Borgen og Prøitz 2010:78). I påfølgende tabell (ibid:79), der forskerne oppsummerer hvordan de fire elementene vektlegges i hvert av de fem fagene fra ungdomstrinnet, er prestasjon ”mest vektlagt” i faget KH. Tabellens felt for elementet kunnskap står uten kommentar fra forskerne, og motsvarer ikke sitatet over. Der fremstår kunnskap og prestasjon som likeverdige elementer. Kan dette skyldes at det var vanskelig å holde de to elementene fra hverandre i analysen av KH-lærernes intervjuutsagn? Er kanskje KH-lærerne blant de informantene Borgen og Prøitz viser til som opplevde skillet mellom prestasjon og kunnskap som kunstig og vanskelig? (ibid:69). Forskerne nevner ingen konkrete eksempler på hva KH-lærerne ser som prestasjons- og kunnskapselementer i faget og det gjør analysen lite transparent. For å nevne et tenkt eksempel: Dersom en elev lager et skrin i tre, dokumenterer skrinet prestasjon eller kunnskap?

Elementet progresjon nevnes verken i presentasjon av intervjumaterialet eller i tabellen, uten at dette begrunnes av forskerne. Det siste elementet, deltakelse, skiller seg positivt ut med samsvar mellom tabell og presentasjon av intervjumaterialet. Deltakelse har i følge tabellen ”liten betydning” for standpunkt karakter i faget KH. I presentasjon av intervjumaterialet skiller det mellom oppmøte og innsats. Oppmøte knyttes av KH-lærerne til orden og oppførselskarakteren, mens de er opptatt av at innsats ikke skal ha betydning for standpunkt karakteren i faget KH. Samlet sett er analysen ved hjelp av de fire elementene lite informativ når det gjelder spørsmålet om hva de tre KH-lærerne vektlegger ved standpunkt vurdering. Borgen og Prøitz har stått overfor en utfordring der de skal etablere en analyseramme som skal gi informasjon om hva som vektlegges i fem ulike fag. I utviklingen av dette doktorgradsprosjektet har jeg erfart hvor utfordrende det kan være å utforme funksjonelle analyserammer for standpunkt vurdering i faget KH alene.

Rettfærdig standpunkt vurdering er som tittelen indikerer et sentralt tema i rapporten. Forskerne undersøker blant annet hvilke strategier lærerne har for å sikre elevene rettfærdig standpunkt karakter. Samarbeid med andre lærere fremstår som en sentral strategi i rapporten og KH trekkes frem som det faget som utmerker seg i bruk av denne strategien.

Kunst og håndverk i ungdomsskolen utmerker seg ved at lærerne understreker viktigheten av å ha et godt samarbeid for å kvalitetssikre rettferdighet i standpunktvurderingen i faget. Det er også i dette faget at det samarbeides tettest om selve standpunkt-karaktersettingen (Borgen og Prøitz 2010:89)

I denne doktorgradsavhandlingens kapittel 5 synliggjøres det hvordan, og i hvilken grad KH-lærerne ved Skole A og B samarbeider om standpunkt-karaktersetting.

Bedre vurdering i kunstfagene – rapport fra Bodø

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen er tildelt et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å arbeide med vurdering i kunstfagene. Rapporten *Bedre vurdering i kunstfagene* (Abrahamsen og Limstrand 2009) er et ledd i dette arbeidet. Rapporten er knyttet opp mot prosjektmidler tildelt senteret for å sette i gang tiltak som kan heve vurderingskompetansen i kunstfagene blant høgskole- og universitetsansatte i lærerutdanningene og er ikke et forskningsprosjekt som de tre foregående rapportene. Prosjektet som gjennomføres avgrensnes til regionens høgskoler, samt fagene Musikk og Kunst og håndverk. I kapittel 1 presenteres rapportens slik: ”Denne rapporten viser fram de tiltakene man har gjennomført og hvilken effekt disse tiltakene har hatt” (Abrahamsen og Limstrand 2009:6). Beskrivelsen samsvarer i liten grad med rapportens innhold. Kun ett tiltak presenteres, et seminar avholdt ved Høgskolen i Bodø der lærere fra grunnskole og videregående opplæring synliggjorde sitt arbeid med vurdering for fem høgskoleansatte og to ansatte fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Effekten av seminaret sett i forhold prosjektets overordnede målsetning diskuteres ikke i rapporten. Rapporten gjengir eksempler på vurderingsskjema brukt i grunnskole og videregående opplæring, samt referat fra lærernes presentasjon av egen vurderingspraksis på seminaret.

Abrahamsen og Limstrand bruker erfaringer fra seminaret og lærerutdanningens praksisskoler til å drøfte utfordringer ved vurdering i kunstfagene. De viser til hvordan estetiske fag fremstår som ”ikke-fag” i vurderingsskjema som brukes for å formidle elevenes faglige progresjon på barnetrinnet ved kontaktmøter og i elevsamtaler. Fokus i kontaktmøtene er lagt på de fagene som omfattes av nasjonale prøver. På ungdomstrinnet er kunstfagene inkludert i vurderingsskjema som ligger til grunn for kontaktmøtet, men lærernes kommentarer kritiseres for å mangle fagspesifikt innhold og presis informasjon om hva elevene skal gjøre for å få bedre måloppnåelse. Abrahamsen og Limstrand påpeker at lærernes skriftlige vurderinger i liten grad er vurdering for læring, og peker ut tidspress og ikke tilstrekkelig fagkompetanse som

mulige årsaker. I rapporten drøftes kunstfagenes merkelapp som ”vanskelige å vurdere” (Utdanningsdirektoratet 2006) med vurdering av ”personlig uttrykk” som eksempel.

Problemet med å vurdere oppstår når læreren ikke makter å skille vurdering av følelser, tanker og personlighet fra de virkemidlene som brukes for å skape uttrykket, og som *kan* vurderes (...) Det er ikke *elevene og studentene* som skal vurderes men det *faglige arbeidet* de utfører (Abrahamsen og Limstrand 2009:33)

Abrahamsen og Limstrand påpeker her at det er uttrykket som skal gjøres til gjenstand for vurdering og ikke personen som har skapt uttrykket. Men hva er det som gjør et uttrykk ”personlig”? Vurderingskriterier tilsvarende ”personlig uttrykk” forfølges i analysen av standpunktvurderingen ved Skole A og B i denne doktorgradsavhandlingens kapittel 5.

Forskningsstatus i internasjonal sammenheng

Vurdering i kunst- og designundervisning er på ingen måter et utforsket felt i internasjonal sammenheng og er ofte viet en egen seksjon på større internasjonale konferanser. Artikkelsamlingen *Evaluating and assessing the visual arts in education* (Boughton et al. 1996) har sitt utgangspunkt i en internasjonal konferanse i Nederland som i 1990 samlet 18 ledende forskere innen feltet fra sju land. Rapporten gir en viktig inngangsport til forskningsfeltet. To andre inngangsporter er artikkelene ”Evaluation research in visual arts education” (Schönau og Haanstra 2007) og “The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools” (Mason og Steers 2006). I disse tre kildene er fremtredende bidragsytere i forskningsfeltet representert som britene Trevor Rayment (2004, 2007) og Dennis Atkinson (1998, 2001), australske Douglas Boughton (2004a, 2004b), amerikanerne Elliot Eisner (1985, 1991, 1996, 2002) og Howard Gardner (1990, 1996, 1999), nederlandske Diederik W. Schönau (1996, 2007) og svenske Lars Lindström (1999, 2005, 2006). Sentrale utgivelser er gjengitt mellom parenteser. I kapittel 3, *Diakron feltprofil*, brukes flere av artiklene som er nevnt over for å se den norske debatten om KH-fagets vurderingspraksis i et internasjonalt perspektiv. Et stadig tilbakevendende tema som kan sies å forene forskerne på feltet er utforskning av vurderingsformer og vurderingskriterier som kan bidra til å støtte opp under fagets egenart og styrke fagets stilling i utdanningssystemet. Det er en grunnholdning jeg deler gjennom dette forskningsprosjektets målsetning om å bidra til å utvikle det fagdidaktiske språket om vurdering av elevarbeider i faget KH.

PRAKSISRELEVANT FORSKNING

Jeg har valgt å legge et ideal om tilbakeføringsverdi til grunn for doktorgradsprosjektet. I utformingen av doktorgradsprosjektet har jeg søkt å avgrense problemfeltet til en undersøkelse som kan bidra til å videreutvikle den fagdidaktiske refleksjonen blant forskere, lærerutdannere, studenter og KH-lærere i grunnskolen i tilknytning til vurdering av elevarbeider. Forskningsprogrammet KUPP¹² som ble avsluttet i 2004 har aktualisert praksisrettet forskning og ledet blant annet til opprettelsen av et nytt forskningsprogram under Norges forskningsråd: *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning*, i 2010 videreført som programmet *Praksisrettet utdanningsforskning - PRAKUT*. Et av nøkkelbegrepene for Forskningsprogrammet KUPP var praksisnærhet (Norges forskningsråd 2004:87). I artikkelen ”KUPP-programmet og behov for profesjonsforskning” beskriver Torlaug Løkensgard Hoel tre betydninger av praksisnærhet i forskning:

1. Forskning som blir utført av utøveren av en type praksis. Forskeren har her sin egen praksis som studieobjekt.
2. Forskning som undersøker strukturen i og forutsetningene for en type praksis. Studieområdet er praksisen, men forsker og praksisutøver er ikke samme person.
3. Forskning som tar sikte på å forbedre ulike typer praksis. Praksisnærhet betyr her i hovedsak praksisrelevans. (Hoel 2005:395; min sammenfatning)

Den første betydningen av praksisnærhet ville vært aktuell i dette prosjektet dersom jeg hadde forsket på min egen vurderingspraksis som faglærer i KH. I dette prosjektet er det de to siste betydningene av begrepet praksisnærhet som er aktuelle. Jeg studerer to lærerteams standpunktvurdering i faget KH med fokus på strukturen i det repertoaret KH-lærerne anvender ved forhandlingene av elevenes standpunkt karakterer og repertoarets faghistoriske forutsetninger. Videre ligger det et ideal om praksisrelevans som fundament for dette prosjektet: en målsetning om å bidra med kunnskap som er anvendelig for praksisfeltet – et grunnlag for videreutvikling av KH-fagets vurderingspraksis. Begrepet grunnlag er i denne sammenheng vesentlig. Doktorgradsavhandlingen bidrar ikke med konkrete løsninger som tar sikte på å forbedre KH-læreres vurderingspraksis. Det ville krevd et undersøkelsesdesign med utprøving av ulike løsningsstrategier over en lengre tidsperiode. Mitt bidrag er å gjøre utdrag fra to lærerteams standpunktvurdering til felleseie i fagfeltet,

¹² KUPP, Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutvikling. Programmet ble finansiert av UFD og til sammen 32 forskningsprosjekt var med i programmet (Hoel 2005:394).

samt den drøftingen jeg gjør av disse utdragene. Det ligger ingen instrumentelle siktemål til grunn for prosjektet, men et ønske om å etablere ressurser for fremtidig utvikling. Jeg støtter meg her til Seth Chaiklins presisering i en artikkel om forholdet mellom utdanningsforskning og undervisningspraksis:

In practice-developing research, the idea is to conceptualise professional work as a practice, where it is necessary to analyse the actions that need to be achieved in relation to societal goals, and to seek ideas about how to realise these goals. This is not a matter of applying research, but of using research as a resource in relation to the development of one's understanding of how to realise the practice within which one is engaged (Chaiklin 2010:39-40)

Idealet om praksisrelevans har hatt en rekke konsekvenser ved utformingen av mitt doktorgradsprosjekt. Det har blant annet fordret kjennskap til de utfordringer KH-lærere står overfor – et innsideperspektiv.

Kjennskap til KH-læreres utfordringer?

I min utvikling av intervju spørsmål og fokus i analyse av empiri har dialog med aktører fra praksisfeltet vært en sentral strategi for å øke min kjennskap til KH-læreres utfordringer. Dialog med aktører fra praksisfeltet er søkt både i form av en formalisert feltobservasjon i en gruppe faglærerstudenters praksisperiode og gjennom en rekke uformelle møtepunkter. Blant de uformelle møtepunktene med aktører fra praksisfeltet er forelesninger, kurs og seminarer i Norge og Norden som jeg har ledet eller deltatt på der vurdering av elevarbeider har vært tema. Jeg har også deltatt i utviklingen av veiledningsheftet *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* (Ebbestad et al. 2009). Samlet har dette gitt meg rike muligheter til å utforske og diskutere problemstillinger fra feltarbeid, utdanningspolitiske endringer og forskningslitteratur med studenter, øvingslærere og kunst- og håndverkslærere og forskere. I tillegg til dialog med dagens aktører i praksisfeltet, har jeg latt referert praksis, tidligere forskning og litteratur om fagets vurderingspraksis, samt utdrag fra gjeldende forskrifter være utgangspunkt for flere av intervju spørsmålene i doktorgradsprosjektets hovedundersøkelse. Disse spørsmålenes referansegrunnlag synliggjøres i intervjuguidene (vedlegg 16 og 17).

I 2006 ble jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag for å gjennomføre et prosjekt innen fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk relatert til praksisfeltet og/eller nye læreplaner. Stipendiatstillingen har gjennom arbeidsplikten gitt meg to gjensidig

befruktende roller som foreleser og forsker. I rollen som foreleser har jeg vært en av faglærerutdanningens brikker i det å utvikle studentenes kompetanse i vurdering av elevarbeider. Forberedelsene til forelesningene har fremtunget pragmatiske spørsmål som: Hvilke anvendelige verktøy er tilgjengelige og kan i størst mulig grad ruste studentene for å takle praktiske utfordringer ved vurdering av elevarbeider i skolehverdagen? Hvordan kan det legges til rette for en vurderingspraksis som ivaretar og støtter opp under det mangfoldige KH-faget?

Gjennom hele min stipendiatperiode har elevvurdering vært på den utdanningspolitiske dagsordenen i Norge. Elevvurdering har vært et felt i endring der nye verktøy og retningslinjer er utviklet som følge av utdanningspolitisk fokus. Dette har parallelt ført til en økning i publikasjoner fra avisartikler, praktiske håndbøker for lærere til vitenskapelige artikler, samt seminarer og nettressurser. Min rolle som foreleser har krevd en kontinuerlig oppdatering og refleksjon over det pågående utviklingsarbeidet og dets mottakelse blant studentene og i fagfeltet for øvrig. Det utdanningspolitiske endringstrykket på elevvurdering har også vært en døråpner for deltakelse i utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i faget KH og tolkning av nye forskrifter for læreres vurderingspraksis.

Utvikling av veiledningshefte for KH-lærere på ungdomstrinnet

Høsten 2009 ble jeg invitert med i en gruppe som på oppdrag fra Utdanningssetaten i Oslo kommune skulle lage et veiledningshefte for KH-lærere på ungdomstrinnet. Klager på stanspunkt karakterer i Oslo og Akershus var i 2008 overrepresentert av praktisk-estetiske fag (64 %). Parallelt fikk 74 % av elevene medhold for sin klage ved klageinstansen hos Fylkesmannen. Det var en av grunnene til at Utdanningssetaten i Oslo kommune investerte resurser i veiledningshefter om vurdering av elevarbeider for lærere i praktisk-estetiske fag (Nilsen 2009). Veiledningsheftet *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* er et ledd i Oslo kommunes satsning på å bedre skolens vurderingspraksis. ”Tiltakene sikter mot å tydeliggjøre premissene for sluttvurdering og vektlegge underveisvurderingens betydning for elevenes læringsresultater” (Ebbestad et al. 2009:2). Veiledningsheftet ble til i et samarbeid mellom tre høgskoleansatte, Gro Ebbestad, Kjersti Grøstad og meg, tre KH-lærere fra grunnskolen, Eivind Moe, Agneta Stave og Githa Egeland, og Utdanningssetaten i Oslo kommune. Arbeidet med veiledningsheftet startet opp i mai 2009. Da jeg kom med i gruppen var de allerede godt i gang med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse til tre ulike undervisningsopplegg: Mitt maleri, Speil og Kjøkken. Arbeidsgruppens valg la grunnlag for at jeg fikk førstehåndserfaring (Fangen 2004:30) med et svært aktuelt verktøy for vurdering av elevarbeider i norsk skole.

Kjennetegn på måloppnåelse

I en OECD rapport fra 2005 gis en skolekultur der elevene ikke utfordres faglig skylden for det lave nivået blant norske 15-åringer (Mortimore 2005:52). OECD rapporten bygger på TIMMS- og PISA-tester i perioden 2000 - 2003, og beskriver resultatene som skuffende. Norske elever underpresterer sett i forhold til det potensial Norge har som nasjon og ressursene som brukes på utdanning (ibid:31-32). En løsning OECD-rapporten lanserer er å utvikle klarere faglige standarder som "age-related subject benchmarks", noe de påpeker mangler innen det norske systemet (ibid:53). Det fremmes som et verktøy som kan hjelpe lærerne til å vurdere om elevens faglige utvikling er som forventet og til gi "real-world feedback"; informative tilbakemeldinger som gjør eleven i stand til å forbedre fremtidige prestasjoner. I samsvar med OECD-rapportens forslag ble det regi av Utdanningsdirektoratet satt i gang et omfattende¹³ utprøvningsprosjekt i 2007. Prosjektet ble kalt "Bedre vurderingspraksis" og skulle gi Kunnskapsdepartementet svar på om felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse kunne bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse i fag (Utdanningsdirektoratet 2007a:3, Kunnskapsdepartementet 2007). Kjennetegn på måloppnåelse er et annet begrep for vurderingskriterier og defineres slik i veiledningsheftet for lærerne som skulle delta i prosjektet:

Kjennetegn på måloppnåelse beskriver kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene. Kjennetegn på ulike nivå (f. eks høy og lav måloppnåelse) får fram forskjeller i faglige prestasjoner (Utdanningsdirektoratet 2007a:9)

Grunntanken er at faglig presise tilbakemeldinger med fokus på mestring vil føre til økt motivasjon og læringsutbytte blant elevene (Thronsen et al. 2009:21, Utdanningsdirektoratet 2007a:4). Til grunn for prosjektet ligger også et ideal om nasjonalt tolkningsfellesskap. Elever bør vurderes likt uavhengig av hvor i landet de bor. Nasjonale felles kjennetegn på måloppnåelse kan "gi felles referanser på landsbasis for hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i fag" (Utdanningsdirektoratet 2007a:7).

Erfaringer fra utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i faget KH

Den utfordringen arbeidsgruppen hadde satt seg fore å løse var å oversette sentrale aspekter ved KH-faget til kjennetegn på kvalitet ved tre ulike

¹³ Fra desember 2007 til juni 2009 deltar 77 læresteder og 33 skoleeiere i prosjektet som følges av forskere fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo (Utdanningsdirektoratet 2009:10).

prestasjonsnivå: lav, middels og høy måloppnåelse. Arbeidsgruppen skulle konstruere beskrivelser som etablerte tydelige skiller mellom nivåene, var tilpasset elever på ungdomstrinnet og som samtidig ivaretok KH-fagets egenart. Min oppgave var å bidra med innspill på det som var gjort og delta i diskusjonene om hvordan kjennetegnene kunne forbedres. Ved å delta i utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse fikk jeg direkte erfare hvilke aspekter ved faget som har et rikt språklig repertoar av etablerte kvalitetsindikatorer og hvilke aspekter en må streve mer med, hva det kan være relevant å låne fra kjennetegn utviklet for fag som Norsk og Samfunnsfag og hva som må utvikles særegent for KH-faget. I etterkant har jeg gjennom forelesninger og seminar latt studenter, lærere og lærerutdannere evaluere kjennetegnene som ble utviklet til veiledningsheftet for KH-lærere i Oslo kommune. Fra salen har det da blitt reist kritiske spørsmål som for eksempel: Er ikke dette for avansert språk for en ungdomsskoleelev? Er det ikke et litt langt sprang i forventningene fra dette nivået til det neste? Vil det alltid være bedre å stilisere og videreutvikle elementer fra inspirasjonsmateriale, eller kan eksakt kopiering noen ganger være den beste løsningen når elevene skal designe et spill med en tydelig visuell identitet?

Spill

LOKALT LÆRINGSMÅL	KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE KNYTTET TIL LOKALT LÆRINGSMÅL I OPPGAVEN		
	LVK KOMPETANSE	MIDDELS KOMPETANSE	HØY KOMPETANSE
Samle relevante bilder som inspirasjon til spillrets visuelle identitet	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> finne bilder jeg kan bruke som inspirasjon 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> begrunne innsamlede bilder ut fra valgt identitet på spillet 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> avgrense og systematisere bildemateriale som er relevant ut fra valgt identitet på spillet
Finne frem til spillrets visuelle identitet ved hjelp av skisser	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> tegne skisser ved å kopiere et av de innsamlede bildene fortelle om valg av idé 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> tegne skisser der jeg bruker og stiliserer elementer fra de innsamlede bildene begrunne valg av idé 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> tegne skisser der jeg stiliserer og videreutvikler elementer fra de innsamlede bildene på en selvstendig måte drøfte og begrunne valg av idé

Utsnitt av skjema med kjennetegn på måloppnåelse (Ebbestad et al. 2009:19)

I hver eneste av disse forelesningene og seminarene har det også oppstått diskusjoner med base i ulik tolkning av begrepene som brukes i kjennetegnene. Begrepene etablerer med andre ord ikke noe tolkningsfellesskap i seg selv. Kjennetegnene må reforhandles i hvert møte med nye situasjoner, rammefaktorer og elevarbeider. De må konkretiseres ved hjelp av visuelle eksempler og gjennom diskusjoner der lærere og elever forhandler seg frem til begrepens betydning i fellesskap. Terminologien kan være felles på tvers av skoler, men det lokale nivå må senere gi begrepene i slike kjennetegn deres kontekstspesifikke betydning.

Et møte med alle KH-lærere i Oslo kommune

I forbindelse med veiledningsheftet arrangerte Utdanningsetaten i Oslo kommune to ulike seminar der de samlet alle KH-lærere i kommunen, 10. november 2009 og 15. februar 2010. Jeg deltok i planleggingen av begge seminarene og ledet plenumsdiskusjoner. Seminarene gav KH-lærerne en

unik mulighet til å møte kollegaer på tvers av skolekretser og lærerne benyttet sjansen til å luften frustrasjoner og drøfte de utfordringer de står overfor ved vurdering av elevarbeider. Her følger noen innspill fra KH-lærerne i salen basert på mine notater i etterkant av seminarene:

Jo mer presist en formulerer hva som kreves i faget – jo kjedeligere blir det. Hva med det som er vakkert, overraskende, spenstig, etc. – hvordan få rom for dette?

Elevene ser lett hva som er et 6'er arbeid i klassen, læreren og. Utfordringen er å beskrive hva det er som utgjør det ekstra i arbeidet.

Er det rettferdig å vurdere elevenes faglige resultater likt når de har så forskjellig utgangspunkt fra barnetrinnet? En elev har aldri rørt en symaskin, mens en annen mestrer alle de grunnleggende teknikkene.

Utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse forutsetter et verbalspråk som kan favne kompleksiteten i et fagområde og samtidig etablere formuleringer som lærere i feltet gjenkjenner og opplever som funksjonelle i møte med elevarbeidene som skal vurderes. Utfordringen er å etablere "authentic assessment"; "To get closer to "real life", to secure information on performance that really matters" (Eisner 1996:3). Språket kan åpne mulighetsfelt i fagets undervisningspraksis, men det legger samtidig begrensede føringer. I det første innspillet fra salen stilles det spørsmålsteget ved om kjennetegn på måloppnåelse kan gi rom for det overraskende, spenstige og vakre – det KH-læreren åpenbart anser som sentrale aspekter ved elevarbeider i faget. I det andre innspillet påpeker en KH-lærer hvordan alle lett kan se hva som er det beste arbeidet i klassen, men at utfordringen er å beskrive hva det lille ekstra er – med andre ord formulere kjennetegn for høy måloppnåelse.

Begge lærerne stiller spørsmålsteget ved om kjennetegn på måloppnåelse vil kunne legge grunnlag for en faglig relevant vurderingspraksis. Konsekvensen av manglende treffsikkerhet vil kunne være at klassens beste elevarbeider ikke kan anerkjennes ut fra kjennetegnene. Legges argumenter i Peter Dormers (1997) artikkel "The language and practical philosophy of craft" til grunn vil utvikling av kjennetegn på måloppnåelse være et dødfødt prosjekt. I følge Dormer er det som umulig å etablere formler gjennom ord som vil være treffsikre på tvers av ulike kontekster. Godt kunsthåndverk bygger på verdier som prøves ut og demonstreres, ikke gjennom språk, men gjennom situasjonsbetenget praksis. Det er, hever Dormer med støtte i Ludwig Wittgenstein

(1919;1990:164)¹⁴, et kunnskapsfelt som vanskelig kan uttrykkes teoretisk gjennom påstander. Et hvert forsøk på å etablere et kritisk språk om kunsthåndverk vil derfor kunne ødelegge egenarten til nettopp det faget en ønsker å fremheve advarer Dormer. Selv om det umulig å etablere samsvar mellom verbalt og visuelt språk vil det, slik jeg ser det, ikke rettferdiggjøre at KH-lærere gir opp forsøket på konkretisere faglig kvalitet på et språk som elevene forstår. I en læringssituasjon vil det være mest redelig om elevene kjenner til de konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis som KH-læreren vil vektlegge ved vurdering av arbeidene deres. KH-lærerens uriaspost blir følgelig å etterstrebe en vurderingspraksis som blir så gjennomiktig som mulig innenfor rammen av fagets egenart.

I det tredje innspillet fra salen er tema rettferdig vurdering av elevarbeider. Kjennetegn på måloppnåelse hviler på et prinsipp om at veien til rettferdig vurdering for elevene sikres gjennom å dele opp et fagområde i mindre enheter og konkretisere forventninger til ulike aspekter ved faget i kjennetegn fra lav til høy måloppnåelse. Elevenes arbeider sammenlignes med forventningene som er formulert gjennom kjennetegnene og læreren tar stilling til hvilke kjennetegn som samsvarer best med elevens arbeid. Samlet gir det læreren en faglig profil over elevens svake og sterke sider som kan brukes som et presist informasjonsgrunnlag for både underveivurdering og sluttvurdering. Læreren på seminaret stiller spørsmålstegn ved om kjennetegn på måloppnåelse er veien til rettferdig vurdering for enkelteleven. Er det mest rettferdig å vurdere elevarbeidene opp mot samme standard, gitt gjennom formulerte kjennetegn på måloppnåelse, uansett hvilke forkunnskaper den enkelte elev har? Eller vil det være mer rettferdig om lærerne utøver individuelt skjønn og tar hensyn til den enkelte elevs forkunnskaper? Er det rimelig å forvente mindre av sømarbeidet til en elev som aldri har rørt en symaskin, enn sømarbeidet til den eleven som har lært alle grunnleggende teknikker på barnetrinnet? I *Forskrift til opplæringslova* § 3-3 gis det ikke rom for en slik vurderingspraksis som KH-lærer. Det er, i følge forskriften, kun i faget Kroppsøving læreren skal legge vekt på både oppnådd kompetanse og den enkelte elevs forutsetninger (Kunnskapsdepartementet 2010). De fleste lærere i norsk grunnskole kan derfor ikke gi elevene uttelling for

¹⁴ Dormer mener Wittgenstein kommer til kunsthåndverkerens unnsetning når han av teoretikere blir ansett for å ha ferdighet, men ikke forståelse fordi han ikke kan forklare de prinsippene som ligger til grunn for sin aktivitet. "Ludwig Wittgenstein, comes to the rescue because he recognised the fundamental distinction between knowledge that can be described in words and knowledge which can only be shown" (Dormer 1997:229). Dormer viser til et brev av Wittgenstein til Bertrand Russell i 1919 der han beskriver dette skillet som filosofiens kardinalproblem (Monk 1990:164).

faglig utvikling når de setter karakterer, de skal kun ta stilling til hva elevenes arbeider viser at de kan på det tidspunktet vurderingen gjennomføres.

Kjennetegn på måloppnåelse lever videre i norsk skolehverdag

Når Utdanningsdirektoratet leverer sin sluttrapport vedrørende *Oppdragsbrev nr. 06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring* til Kunnskapsdepartementet er ambisjonen om felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i alle fag redusert til å anbefale innføringen av veiledende nasjonale kjennetegn i fire grunnskolefag: Matematikk, mat og helse, norsk og naturfag (Utdanningsdirektoratet 2009:25). Det å utvikle nasjonale kjennetegn i alle fag beskrives som en tid- og ressurskrevende prosess det ikke er riktig å bruke tid på. Et sentralt argument er at kjennetegn på måloppnåelse i seg selv ikke er tilstrekkelig for å etablere et godt tolkningsfellesskap. Allerede i piloteringen av prosjektet kom det signaler om at lærerne ikke kjente seg igjen i språket som ble brukt i de ferdigstilte kjennetegnene (Engh 2007). Forskernes intervjuer av lærerne ved senere stadier i prosjektet etterlater et bilde av de ferdigstilte kjennetegnene som ”uklare og ulne” (Thronsen et al. 2009:70), ”vide, uklare og ikke hensiktsmessige til å anvende i vurdering av elevenes måloppnåelse” (Stokke et al. 2008:45). Gjennom prosjekt *Bedre vurderingspraksis* har det ikke vært noen reell utprøving av de ferdigstilte kjennetegnene. Lærerne har i stor grad valgt å legge disse vekk og utviklet nye med utgangspunkt i det enkelte kompetansemål eller enkelttema (Thronsen et al. 2009:104).

Ved kjennetegn på måloppnåelse er det detaljene som skal gi læreren det riktige helhetsbildet, sørge for rettferdig og faglig relevant vurdering. Forskning fra Nederland og England tilknyttet fagene Visual Arts (Schönauf 1996:174) og Technology (Kimbell 1997:92) bidrar til å så tvil om denne fremgangsmåten ved å konkludere med at rettferdighet sikres gjennom å starte i motsatt ende – nemlig med helhetsinntrykket. Det ligger ikke innenfor rammen av dette doktorgradsprosjektet å evaluere om kjennetegn på måloppnåelse er veien til mer rettferdig og faglig relevant vurdering av elevens kompetanse i fag. Men, utvikling av kjennetegn på måloppnåelse er først og fremst en språklig utfordring der det enkelte fags repertoar av kvalitetsindikatorer settes på prøve. Signaliserer verbet ”å etterligne” høyere måloppnåelse enn ”å kopiere”? Jeg ser det som et paradoks at en har valgt å fortape seg så til de grader i detaljene uten å diskutere hva som bør ligge til grunn for lærerens helhetsbilde av elevenes kompetanse først. Hvilket vurderingsgrunnlag, dokumentasjon av elevenes kompetanse, er relevant i hvert enkelt fag? Hva bør tillegges størst vekt når lærerne gir elevene underveisvurdering og sluttvurdering? Hvordan bør en KH-lærer for eksempel vekte elevens visuelle versus verbale kompetanse, idéutvikling versus ferdig produkt?

Selv om ideen om felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse foreløpig strandet på Utdanningsdirektoratets skrivebord lever konseptet videre i norsk skolehverdag. Utvikling av kjennetegn på måloppnåelse er en utbredt trend på tvers av fylkesgrenser, fagområder og skolenivå og det fremmes som en løsning for å imøtegå de krav som stilles til lærernes vurderingspraksis gjennom *Forskrift til opplæringslova* (Kunnskapsdepartementet 2010). Som et ledd i den nasjonale tiltakspakken (Kunnskapsdepartementet 2007) har *Forskrift til opplæringslova* kapittel 3 ”Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring” blitt endret flere ganger. I august 2010 publiserer Utdanningsdirektoratet et 95 siders rundskriv som hadde til hensikt å klargjøre de føringene forskriften legger for lærernes vurderingspraksis. Her presiseres det som et krav læreren gjør elevene: ”kjent med hva som skal til for å få de ulike karakterene” (Utdanningsdirektoratet 2010:9). Utdanningsdirektoratets brosjyre *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring: Nå gjeder det* lanserer kjennetegn som en løsning for å imøtegå dette kravet.

Elever har rett til å få vite hva læreren vektlegger i vurderingen i forbindelse med fastsetting av standpunkt karakter. Dette kan for eksempel være kjennetegn på den kompetansen som kreves for å få de ulike standpunkt karakterene i faget (Utdanningsdirektoratet 2010:12)

Kjennetegn på kompetanse ved ulike karaktertrinn tilsvarer kjennetegn på måloppnåelse ved ulike nivå. De endringer som er gjort i *Forskrift til opplæringslova* som følge av kravet om et klarere regelverk har forlenget levetiden til konseptet kjennetegn på måloppnåelse. Det er stadig et like aktuelt vurderingsverktøy i norsk skolehverdag der lærerne nå selv utvikler de kjennetegn på måloppnåelse som i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* var ment å komme fra nasjonalt hold og gi utgangspunkt for lokal bearbeiding (Utdanningsdirektoratet 2007a:5). I stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet* er tolkningsfellesskap og vurdering for læring viktige stikkord i videre satsing på forbedring av skolens vurderingspraksis. Kunnskapsdepartementet vil utforme et nasjonalt rammeverk for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i fag som et verktøy til støtte for standpunkt vurdering. I meldingen gjentas prinsipper om at kjennetegnene skal gi en nasjonal felles retning for vurderingsarbeidet samtidig som de gir rom for lokal bearbeiding, tolkning og tilpasning (Kunnskapsdepartementet 2011:64). Felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i alle grunnskolefag er med stortingsmeldingen fortsatt en mulig fremtidsrealitet.

SOSIALKONSTRUKSJONISTISK PERSPEKTIV

Dette doktorgradsprosjektet er, som flere av de seneste doktorgradsavhandlinger innen forskningsfeltet kunst- og designdidaktikk (Fauske 2010, Brønne 2009a, Gulliksen 2006), forankret i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv på forskning og dens kunnskapsproduksjon. Det innebærer et epistemologisk utgangspunkt der vår forståelse av verden, innen vitenskap og hverdagsliv ansees å være konstruert gjennom samhandling – kunnskap er sosialt konstruert. De måter vi forstår og representerer verden skapes gjennom sosial interaksjon under bestemte historiske og kulturelle betingelser. ”The terms in which the world is understood are social artifacts, products of historically situated interchanges among people” (Gergen 1985:267). Kunnskap sees derfor ikke som forutbestemt ut fra universelle prinsipper, men situert og resultat av et bestemt perspektiv. Våre verdensbilder og identiteter kunne ha vært annerledes, og de kan forandres over tid (Winther Jørgensen og Phillips 1999:14).

Sosialkonstruksjonisme kan verken spores tilbake til en opphavsperson eller en akademisk disiplin, nøkkelpremissene har mangefaseterte røtter. Samtidig videreføres sosialkonstruksjonisme som en rekke diskusjoner innen både humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap. En er ikke en gang enig om hva barnet skal hete. Innen humaniora brukes betegnelsen *konstruktivism*, mens innen samfunnsvitenskap *sosialkonstruksjonisme*.¹⁵ Og hva er det egentlig som er sosialt konstruert; virkeligheten – eller viten og vitenskap (Hansen og Sehested 2003:10-11). Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg innleder sin presentasjon av sosialkonstruksjonisme slik: ”Allmänt kan man säga att det för socialkonstruktionismen, till skillnad från positivismen är centralt att virkeligheten är just *sosialt konstruerad*” (Alvesson og Sköldbberg 2008:81). Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999:32) bruker tilsvarende formulering, ”virkeligheten er sosialt skabt”, i beskrivelsen av hva forskere med et sosialkonstruksjonistisk perspektiv har akseptert. Slike forståelser av sosialkonstruksjonisme støtter jeg meg ikke til. Her oppløses virkeligheten dersom den ikke favnes gjennom menneskenes fatteevne. Det er vår forståelse av verden jeg anser som sosialt konstruert, ikke verden i seg selv; jordkloden fortsetter i sin bane rundt solen helt upåvirket av om mennesker anser den som rund eller flat.

¹⁵ Jeg foretrekker begrepet sosialkonstruksjonisme rent språklig fordi det kan spores direkte tilbake til verbet ”å konstruere”. Samtidig reflekterer det Gergens (1985) terminologi i artikkelen ”The social constructionist movement in modern psychology”, en sentral kilde til hvordan jeg forstår og anvender sosialkonstruksjonisme som et vitenskapsteoretisk utgangspunkt.

Kenneth J. Gergen ser en kritisk innstilling til det vi opplever som selvfølgelig viten som en av nøkkelpremissene ved sosialkonstruksjonismen: ”It begins with radical doubt in the taken-for-granted world (...) it invites one to challenge the objective basis of conventional knowledge” (Gergen 1985:267). Med en kritisk innstilling som utgangspunkt blir min oppgave som forsker å legge myter som gjenfortelles i fagfeltet kunst- og designdidaktikk under lupen. Var Viktor Lowenfeld så kritisk til kunnskap som ettertidens kritikere skal ha det til? Hva står det egentlig i Lowenfelds førsteutgave av *Creative and Mental Growth* fra 1947? Hvordan endres teksten i *Creative and Mental Growth* fra utgave til utgave, og hvordan legitimeres eventuelt endringene? Hvordan ble Lowenfelds ideer tolket av det norske fagmiljøet på 1970-tallet og med hvilken agenda fikk noen ideer større innflytelse enn andre? Hvilken agenda har Lowenfelds kritikere, og hvilke historiske og kulturelle betingelser har motivert til motstand og fremvekst av alternative veier til legitimering av KH-faget?

Kunnskapens verdi som sosial konstruksjon?

Sosialkonstruksjonisme utfordrer ideen om kunnskapsproduksjon gjennom objektive observasjoner av verden. Gergen beskriver hvordan sosialkonstruksjonisme føyer seg inn i rekken av positivismekritikk (Feyerabend 1976, Hanson 1958, Kuhn 1962/1970, Quine 1960, Taylor 1971) med spørsmål som: ”How can theoretical categories be induced or derived from observation, it is asked, if the process of identifying observational attributes itself relies on one’s possessing categories?” (Gergen 1985:266). Spørsmålet peker på at forskeren ikke kan legge sin tidligere kunnskap og erfaringer til side; de er selve forutsetningen for å kunne analysere det som observeres. Sosialkonstruksjonismen postulerer perspektivisme. Forskeren kan kun ”nå frem til viden ud fra et bestemt perspektiv og ikke ud fra en fast neutral basis” (Phillips 2004:42). Som en konsekvens av dette ”starter sosialkonstruktivistiske analyser med etableringen af et bestemt blik eller et perspektiv på et udsnit af den sociale virkelighed ved at udfolde en række analysebærende begreber” (Esmark et al. 2005:9). Men hvordan legitimerer forskeren sitt utkikkspunkt, valg av utsnitt og analysebærende begreper? ”Hvordan kan man argumentere for at ens egen repræsentation af verden er bedre end alle mulig andre repræsentationer?” (Winther Jørgensen og Phillips 1999:32). Winther Jørgensen og Phillips beskriver dette som et grunnleggende problem ved alle sosialkonstruksjonistiske forskningsprosjekt.

Hva slags verdi har forskning dersom dens funksjon som sannhetsgenererende virksomhet forlattes? Gjør det enhver representasjon likeverdig? Svaret er nei. En slik lesning av sosialkonstruksjonisme overser det sosiale

aspektet. Kunnskap reproduseres og videreutvikles i sosiale prosesser, og som handlende menneske i konkrete situasjoner vil forskeren operere ut fra historiske og kulturelt betingete mønstre som gir rammer for naturlige og utenkelige handlinger. ”De konkrete situationer udstikker meget begrænsende rammer for hvilke identiteter, et individ kan påtage sig, og hvilke udsagn der accepteres som meningsfulde” (Winther Jørgensen og Phillips 1999:14). Kunnskap, eller vår forståelse av verden, er i like stor grad en sosial rekonstruksjon som en sosial konstruksjon. Samtidig åpner sosial interaksjon og et kritisk blikk for endring og videreutvikling av det etablerte.

Denne doktorgradsavhandlingen, som har som et siktemål å bidra til artikulering av praksisbåren kunnskap, konstrueres som en forhandling mellom meg som forsker, KH-lærerne i feltarbeidet, kunst- og designdidaktiske tekster og akademias forventinger til en doktorgradsavhandling. Disse fire aktørene muliggjør noen konstruksjoner og umuliggjør andre. Jeg må imøtekomme akademias sjangerkrav til en doktorgradsavhandling, som forskningsetiske retningslinjer og redelighet ved henvisning til andres tekster. Det forventes videre at en doktorgradsavhandling imøtekommer kunnskapsbehov i fagfeltet og bidrar til å utvikle ny kunnskap. Kunst- og designdidaktiske tekster gir doktorgradsprosjektet rammer for hva som er ny og hva som er etablert kunnskap i fagfeltet, og følgelig hvilke spørsmål som er relevante å stille til praksisfeltet. Den empirien jeg sitter igjen med etter møtet med praksisfeltet konstrueres i møtet punktet mellom blant annet intervjuguide og KH-lærernes faglige profil, samt min evne som forsker til å stille relevante oppfølgingsspørsmål og etablere grunnlag for refleksjon og dialog. Videre vil premissene for hva jeg kan begrepsfeste gjennom analyse av empiri legges gjennom de fortolkningsrammer jeg kjenner til fra kunst- og designdidaktiske tekster, samt valg av analysebærende begreper og vitenskapsteoretisk posisjonering.

Gjennomsiktighetsprinsippet

Hvilken verdi har denne doktorgradsavhandlingen som kunnskapsbidrag til det kunst- og designdidaktiske forskningsfelt? Forutsetningen for å kunne gjøre en kvalitets- eller gyldighetsvurdering av sosialkonstruksjonistisk forskning er i følge Phillips (2004:44-45) at den følger et gjennomsiktighetsprinsipp. Forskeren må gjøre sin forskningsprosess gjennomsiktig ved at man ”ekspliciterer grundlaget for den viden, man producerer, og redegjør for, hvad det er, man vil si om, og hvilke regler man følger i processen” (Winther Jørgensen og Phillips 1999:168). Det åpner for en immanent kritikk der en vurderer om forskningen er indre konsistent, om det er sammenheng mellom ”præmissene, teoriene og metodene” (Phillips 2004:44). Jeg forsøker å ivareta gjennomsiktighetsprinsippet ved å gjøre rede for 1)

Hensikten med doktorgradsprosjektet, 2) Metodologisk nivå; vitenskapsteoretisk posisjonering, 3) Metode; de konkrete fremgangsmåter som er brukt i feltarbeidet, 4) Analysebærende begreper; de teoretiske perspektiver som ligger til grunn for tolkning av empiri. Samlet utgjør dette doktorgradsavhandlingens analysestrategi, det Anders Esmark og hans medforfattere sammenfatter som iakttakelsesledende begreper (Esmark et al. 2005:11). Det tredje punktet er viet et eget kapittel, *Kapittel 4, Feltarbeid i grunnskolen*, mens de øvrige punktene er agendaen i dette kapittelet, samt i innledningskapittelet.

PRAKSISFELLESSKAP

I hovedundersøkelsen har jeg fulgt to team med erfarne KH-lærere i prosessen mot fastsettelse av elevenes standpunkt karakterer. I analysen av feltarbeidet har jeg valgt å se de to lærerteamene som praksisfellesskap: ”a locally negotiated regime of competence” (Wenger 1998:137). Hva gjør Etienne Wengers teori om praksisfellesskap aktuell i en studie av KH-læreres standpunkt vurdering, og hvordan samsvarer dette valget med doktorgradsavhandlingens vitenskapsteoretiske posisjonering? Jeg starter med det siste spørsmålet.

Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Wenger 1998) bygger på de teoriene Wenger utviklet i samarbeid med antropologen Jean Lave i *Situated learning: legitimate peripheral participation* (1991). Sammen forsøkte de å utvide den tradisjonelle betydningen av mesterlære fra en relasjon mellom mester og lærling til en relasjon mellom skriftende deltakelse og identitetsforandring i et praksisfellesskap (Wenger 1998:11). Begrepet ”legitim perifer deltakelse” ble brukt for å betegne nykommerens læringsprosess mot fullverdig deltakelse i praksisfellesskapet, og har sitt utspring i Laves etnografiske studie av skredderlærlinger i Liberia (Lave og Wenger 1991:29-31). Til grunn for Lave og Wengers teorier lå begreper som identitet og praksisfellesskap, men Wenger påpeker at ”they were not given the spotlight and were left largely unanalyzed” (Wenger 1998:12). I boken *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* utforsker Wenger begrepene i detalj, og bruker de som en inngang til å utvikle en sosial teori om læring. Olga Dysthe (2001:54-68) beskriver Wengers teori om læring som deltakelse i praksisfellesskap som en av fem ulike tilnærminger i en artikkel om sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. Dysthe presenterer det sosiokulturelle perspektivets historiske røtter som ”ei kopling av innsikter frå den amerikanske pragmatiske tradisjonen frå Dewey og Mead og den kulturhistoriske tradisjonen frå Vygotskij, Luria og Leont’ev” (ibid:33). Luria er den eneste av disse fem som ikke er representert på Wengers (1998:301-307) litteraturliste. Dyste setter sosiokulturell teori i

kontrast til to andre læringsteorier, behaviorisme og kognitivisme, og beskriver forskjellen slik:

... *behaviorismen* legg vekt på læring som endring av elevens ytre, observerbare individuelle oppførsel, *kognitivismen* på læring som elevens indre prosesser og *sosiokulturell teori* på læring som deltaking i sosiale praksisar (Dysthe 2001:35)

Behaviorisme og kognitivisme har fokus på læring som individuelle prosesser, mens sosiokulturell teori flytter fokus fra individet til individets læring i et sosialt fellesskap; ”kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosesser” (Dysthe 2001:42). Sitatet over viser nære slektskapsbånd mellom sosiokulturell læringsteori og et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og kunnskapsproduksjon. Et felles nøkkelbegrep er sosial interaksjon. Kunnskap konstrueres, reproduseres og videreutvikles i sosiale prosesser. Så til spørsmålet: Hva gjør Wengers teori om praksisfellesskap aktuell i en studie av KH-læreres standpunktvurdering?

KH-lærerne som praksisfellesskap?

I innledningen beskriver jeg standpunktvurdering som en praksis som i stor grad utvikles internt ved den enkelte skole. KH-læreren fremstår som en yrkesutøver som står relativt alene i utvikling av vurderingskriterier og refleksjon over fagdidaktiske spørsmål. Ved de to skolene jeg har valgt arbeider det flere erfarne og utdannede faglærere. Det gir dem et unikt utgangspunkt for å etablere faglig samarbeid og utfordre hverandres vurderingspraksis. Wengers teori åpner muligheten til å vri fokuset vekk fra KH-læreres vurderingspraksis som et individuelt fenomen over til et kollektivt fenomen: Hvordan utnytter de to lærerteamene jeg følger potensialet for faglig fellesskap? Eller med Wengers terminologi hvordan fungerer de som praksisfellesskap? En betingelse for å kunne stille dette spørsmålet er at praksisfellesskap egner seg som en karakteristikk på lærerteamene jeg følger gjennom feltarbeidet.

Wenger (1998:73) forutsetter en indre sammenheng mellom tre dimensjoner for å anse noe som praksisfellesskap:

1. mutual engagement (gjensidig engasjement)
2. a joint enterprise (felles oppgaver)
3. a shared repertoire (felles repertoar)¹⁶

¹⁶ Oversettelsen til norsk er gjort med støtte i Dyste (2001:63).

I det øyeblikket KH-lærerne på hver sin skole samles til et møte for å fastsette elevenes standpunkt karakterer i faget KH, etableres de to lærerteamene som praksisfellesskap etter Wengers to første kriterier. KH-lærernes felles oppgave (2.) er å fastsette standpunkt karakter i faget KH for alle skolens elever på 10. trinn. Ved begge skolene er utgangspunktet for elevenes standpunkt karakter delkarakterer fra ulike undervisningsperioder gjennom skoleåret. Delkarakterene er satt av en til flere lærere. Når delkarakterene skal vektas opp mot hverandre i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer forutsetter det et gjensidig engasjement (1.) fra alle involverte lærere. Det er arbeidsoppgave som krever deres deltakelse der de blant annet bidrar med begrunnelser for egne delkarakterer.

De erfarne KH-lærerne jeg observerer gjennom feltarbeidet har samhandlet om standpunkt vurdering tidligere. Dette gir KH-lærerne en felles historie med erfaringer som de kan vise til ved fastsettelse av nye standpunkt karakterer og samtidig grunnlaget for Wengers tredje kriterium, utviklingen av et felles repertoar (3.). Over tid, gjennom felles utførelse av en oppgave, skaper praksisfellesskapet ressurser for forhandling av mening (Wenger 1998:82). Det er ved dette tredje punktet jeg har valgt å legge hovedvekten i analyse og drøfting av empirien fra feltarbeidet. Hvilke ressurser anvender to lærerteam i forhandling av elevenes standpunkt karakterer i faget KH? Kan KH-lærerne sies å ha et felles repertoar, internt på samme skole, på tvers av skolene?

Wengers teori om praksisfellesskap leder blikket på empirien fra feltarbeidet og etablerer de sentrale analysebærende begreper (Esmark et al. 2005:9) for drøftingen av KH-lærernes standpunkt vurdering. Fokus er lagt på menings-skaping i praksisfellesskap og ikke læring i praksisfellesskap; hvordan KH-lærerne utvikler vurderingskompetanse. Det siste ville krevd et feltarbeid der jeg fulgte de erfarne KH-lærerne over en lengre tidsperiode og helst i møte med nye utfordringer og verktøy for vurdering – eller kanskje ideelt sett fulgt en nyutdannet faglærers sosialisering inn i et team med erfarne KH-lærere.

Praksisfellesskapets repertoar – produsert og adaptert

Wenger favner bredt når han konkretiserer elementer i det som kan utgjøre et praksisfellesskaps repertoar ved forhandling av mening:

The repertoire of a community of practice includes routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice (Wenger 1998:83)

Wenger inkluderer rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, fortellinger, gester, symboler, sjangre, handlinger og begreper i praksisfellesskapets repertoar ved forhandling av mening.¹⁷ Wenger karakteriserer elementene i et praksisfellesskaps repertoar som heterogene, og jeg favner følgelig bredt når jeg undersøker hvilke ressurser to lærerteam anvender i forhandlingen av elevenes standpunkt karakter. I analysen av KH-lærernes repertoar stiller jeg spørsmål som: Hva har KH-lærerne brakt med seg til standpunkt karakter-møtet? Hvordan organiseres forhandlingsforløpet? Hvilke ressurser tas i bruk for å legitimere elevenes standpunkt karakterer? Har KH-lærerne utviklet noen felles grunnprinsipp for vurdering av elevarbeider, symboler eller skjema som brukes på tvers av undervisningsperiodene? Hvordan vektes delkarakter opp mot hverandre? Hvilke karaktertrinn (1-6) anvendes når KH-lærerne setter standpunkt karakterer?

Det felles repertoaret er, slik Wenger beskriver det, ressurser som praksisfellesskapet har produsert eller adaptert i løpet av sin eksistens. Han skiller her mellom det repertoaret praksisfellesskapet selv har utviklet – og det repertoaret de har tatt til seg fra andre og tilpasset egen praksis. Dette skillet mellom produsert og adaptert repertoar ser jeg som relevant i forståelsen av de to lærerteamenes repertoar ved standpunkt vurdering. Gjennom å samhandle om standpunkt vurdering over tid vil lærerteamene utvikle hvert sitt lokalt forankrede repertoar. For å nevne et tenkt eksempel kan den avgjørelsen lærerteamet falt på i forhandlingen av fjorårets standpunkt karakterer få innvirkning ved lignende tvilstilfeller påfølgende år. Tidligere erfaringer blir til fortellinger som kan gjenbrukes som en felles ressurs i senere forhandlingssituasjoner. Samtidig kan KH-lærerne jeg følger i feltarbeidet sees som representanter for en faglærerprofesjon, der det repertoaret de griper til ved forhandling av standpunkt karakterer går utover den lokale skoles referanserammer.

KH-lærerne har gjennom ulike fora anledning til å adaptere repertoar for vurdering av elevarbeider i faget KH. Det kan være artikler med vurderingskriterier, skjema og ideer til oppgaver fra fagtidsskriftet *Form* (1967-ff), utgivelser som *Idé- og veiledningshefte for elevvurdering i kunst og håndverk*

¹⁷ Objektet, gjenstanden, er ikke inkludert blant elementene i Wengers' liste. Med det ser standpunkt vurderingens kjerne, elevarbeidet det skal settes standpunkt karakter på, ut til å være ekskludert fra forhandlingsrepertoaret. Av Wengers' elementer ser jeg imidlertid både elementene "verktøy" og "fortelling" som aktuelle. KH-lærerne kan bruke fortellinger om elevarbeidene som ressurs i forhandlingen av standpunkt karakterer og elevarbeidene som visuelle verktøy for å konkretisere det de for eksempel beskriver som positive eller negative egenskaper ved elevarbeidene.

på ungdomstrinnet (Eksamenssekreteriatet 2000) og tidligere praksisfelleskap lærerne har vært deltakere i som f. eks egen lærerutdanning. Samlet tilbyr foraene et nettverk av mulige kvalitetsindikatorer basert på ulike ideologier for undervisning og læring i faget. Gjennom valg av kvalitetsindikatorer gjør KH-læreren faghistorien meningsfull på nytt i møte med dagens elevarbeider. Et kompetent medlemskap i et praksisfelleskap betinges av kjennskap til repertoaret, samt evne og legitimitet til å gjenbruke det i nye sammenhenger (Wenger 1998:137). Adopsjonsaspektet som Wenger påpeker ved praksisfelleskapets repertoar legger grunnlag for en analyse av hvordan det lokale lærerteams repertoar kan spores i en faghistorisk sammenheng. Jeg vil utforske dette nærmere gjennom Wengers forståelse av hvordan mening forhandles, samt de premisser han legger til grunn for at repertoaret skal blir en ressurs ved forhandling av mening.

Forhandlet mening og profesjonelt skjønn

Wenger (1998) ser forhandling av mening som en produktiv prosess underlagt visse forutsetninger.

The negotiation of meaning is a productive process, but negotiating meaning is not constructing it from scratch. Meaning is not pre-existing, but neither is it simply made up. Negotiated meaning is at once both historical and dynamic, contextual and unique (Wenger 1998:54)

Hvordan kan KH-lærernes forhandling av elevenes standpunkt karakterer forstås i lys av sitatet over? Forhandlet mening blir i denne sammenheng lærernes legitimering av elevenes standpunkt karakterer. Legitimeringen konstrueres ikke fra ingenting. Faghistorien tilbyr ressurser KH-lærerne kan gjenbruke i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer, men utfallet av KH-lærernes vurdering er ikke forutbestemt. Historien gir ingen fasit, men et nettverk av mulige kvalitetsindikatorer basert på ulike ideologier for undervisning og læring i faget. Valgmulighetene gir dynamikk i forhandlingen. Når hvert enkelt elevarbeids faglige verdi skal bestemmes og legitimeres innenfor en lokal skolekontekst krever det KH-lærernes skjønn.

I artikkelen ”Profesjoner og skjønn” argumenter Harald Grimen og Anders Molander for hvordan bruken av skjønn er et viktig grunnlag for profesjoners eksistens; ”profesjonsstatus forutsetter både en standardiserbar og overførbart kunnskap og en ubestemthet i kunnskapsanvendelsen” (Grimen og Molander 2008:179). Vurderingssituasjonens ubestemthet er med på å legitimere behovet for KH-lærerens spesialkompetanse og erfaring. Som Grimen og Molander påpeker: ”I fravær av ubestemthet ville oppgavene kunne utføres

mer eller mindre mekanisk. Det ville da i bunn og grunn være det samme hvem som utførte dem” (ibid). Ubestemtheten som en forutsetning for forhandling av mening gjenspeiles i Wengers to kjennetegn for praksisfellesskapets repertoar, og ligger til grunn for de analysebærende begreper i denne doktorgradsavhandlingens problemstillinger.

To kjennetegn ved praksisfellesskapets repertoar

Wenger (1998:83) anser kombinasjonen av to kjennetegn som en forutsetning for at repertoaret skal være en ressurs ved forhandling av mening.

1. it reflects a history of mutual engagement
2. it remains inherently ambiguous

Wengers første kjennetegn er at praksisfellesskapets repertoar reflekterer et gjensidig engasjements historie. Det gir, i følge Wenger, ikke først og fremst en begrensning av mulige meninger, men ressurser som brukes og gjenforhandles i produksjonen av nye meninger (Wenger 1998:83). Gjennom Wengers skille mellom å produsere og adaptere repertoar kan det etableres to samhandlingshistorikker; det lokale lærerteams og faglærerprofesjonens. De to veier til repertoar må sees i sammenheng. Det lokalt forhandlede repertoaret vil legge rammer for hvilke kvalitetsindikatorer det ansees som legitimt å gjenbruke fra faghistoriens reservoar i lærerteamets praksisfellesskap.

Wengers andre kjennetegn er at repertoaret bærer i seg ambiguitet. Det gir den ubestemtheten som nødvendiggjør forhandling av mening, eller bruk av skjønn med Grimen og Molanders terminologi. Wenger ser det som selve betingelsen for mening.

When combined with history, ambiguity is not an absence or a lack of meaning. Rather, it is a condition of negotiability and thus a condition for the very possibility of meaning. It is how history remains both relevant and meaningful (Wenger 1998:83)

Praksisfellesskapets historie gir tilsynelatende stabilitet i form av tilgjengelige ressurser ved forhandling av mening, men Wenger bringer dynamikk og elementer av uforutsigbarhet inn i forhandlingen gjennom å påpeke de samme ressursenes ambiguitet.

This inherent ambiguity makes processes like coordination, communication, or design on the one hand difficult, in continual need of repair, and always unpredictable; and on the other hand, dynamic, always open-ended, and generative of new meanings (Wenger 1998:83-84)

Overført til KH-lærernes standpunktvrdering har de en rekke valgmuligheter når kvaliteter ved elevarbeidene skal forhandles. De kan legitimere sin vurdering både ved hjelp av lærerteamets lokalt forhandlede repertoar, samt gjenbruke et mangfold av kvalitetsindikatorer fra faghistoriens reservoar. På den ene siden vanskeliggjør ambiguiteten lærerteamets forhandling, men på den andre siden kan uenighet generere nye betydninger og dermed bidra til å videreutvikle praksisfellesskapets repertoar. Filteret for legitime og illegitime kvalitetsstandarder settes under press og kan utvides eller innskrenkes. I slike situasjoner står KH-lærerne midt i det fagdidaktiske kunnskapsfelt – de befinner seg i spennet mellom det som gjøres og det som enda ikke er tenkt (Ongstad 2004:30). Det blir en test på KH-lærernes evne til fagdidaktisk refleksjon.

Connoisseursens blikk

Deler av KH-lærernes repertoar forblir utenfor syns- og hørselsfeltet. Det lar seg ikke fange av forskerens sanser gjennom feltarbeidet. Kerry Freedman beskriver den erfarne lærers vurdering av elevarbeider slik:

... experienced teachers' assessments of student art are not merely personal; they are an expression of expert opinion based on education, including a large imagic store of student art examples against which any new example is judged. Assessment of art is not a matter of being "subjective" or "objective"; it is a matter of experience (Freedman 2003:150)

Freedman synliggjør her hvordan erfaring ligger til grunn for KH-lærers vurderingskompetanse. Det visuelle lageret av tidligere elevarbeider brukes av som referanseramme ved vurdering av nye elevarbeider. Dette visuelle lageret er element i det Kjell S. Johannessen (1984:49) refererer til som fortrolighetskunnskap. Kunnskap ervervet gjennom erfaring med ulike estetiske praksiser – et grunnlag for å utøve estetisk skjønn. Den erfarne læreren er en connoisseur, en kjenner, som har lært seg å "lese" elevarbeidene.

Connoisseurship is the art of appreciation. Connoisseurs notice in the field of their expertise what others miss seeing. They have cultivated their ability to know what they are looking at. *Educational connoisseurship* address itself to classroom phenomena; just as individuals need to learn how to "read" a football game, so too do people need to learn how to read a classroom or student work (Eisner 2002:187)

Vurdering av elevarbeider er ikke noe en kan – det er noe en lærer seg over tid. I fortsettelsen etablerer Eisner et skille mellom ”educational connoisseurship” og ”educational criticism”.

Connoisseurship, the art of appreciation, is a process that can be carried on in solitude. One need not utter a word about what someone has experienced. (...) The task of making public what someone as a connoisseur has experienced required an act of criticism. In education I call this process *educational criticism* (Eisner 2002:187)

KH-lærernes visuelle lager, uartikulerte fortrolighetskunnskap, deres blikk og lesestrategier som connoisseur er ikke tilgjengelige for meg gjennom dette doktorgradsprosjektets feltarbeid. Jeg har kun tilgang på den delen av KH-lærernes repertoar som artikuleres i intervjusituasjoner og på standpunkt-karaktermøtet. Det som synliggjøres i den prosessen Eisner kaller ”educational criticism” – ”criticism provides connoisseurship with a public face” (Eisner 1991:85).

FRA TEORI TIL ANALYSEBÆRENDE BEGREP

Wengers kombinasjon av to kjennetegn ved praksisfellesskapets repertoar danner det konseptuelle rammeverk i min analyse av empirien fra feltarbeidet der to lærerteam følges i prosessen mot fastsettelse av standpunkt-karakter i faget KH. De to kjennetegnene er viet hvert sitt kapittel. I kapittel 5, *To standpunkt-karaktermøter*, kartlegges de to lærerteamenes repertoar ved forhandling av elevenes standpunkt-karakterer. Wengers første kjennetegn forfølges gjennom en analyse av hvilke kvalitetsindikatorer fra faghistoriens reservoir som gjenbrukes i KH-lærernes standpunkt-vurdering. Kapittel 6, *Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar*, rettes mot repertoarets ambiguitet, Wengers andre kjennetegn. To motsetningspar utforskes som et nettverk av muligheter der fagets kunnskapsinnhold og legitimering som skolefag forhandles – et fagdidaktisk mulighetsfelt.

Problemstillinger

I kapittel 5 belyses følgende problemstilling:

Hva karakteriserer to lærerteams repertoar ved forhandling av standpunkt-karakterer i grunnskolefaget Kunst og håndverk, og hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i kunst- og håndverkslærernes indikatorer på kvalitet ved elevarbeider?

I kapittel 6 belyses følgende problemstilling:

Hvilket fagdidaktisk mulighetsfelt kan etableres ved å utforske motsetningspar i kunst- og håndverkslærernes språklige repertoar?

I det følgende vil jeg utdype sentrale begrep i problemstillingene, samt de teoretiske perspektiver som leder tolkningen av empirien, de analysebærende begrep.

Kartlegging av repertoar og tilbakeblikk på faghistorien

Problemstillingen som ligger til grunn for kapittel 5 er todelt. Det første spørsmålet: *Hva karakteriserer to erfarne lærerteams repertoar ved forhandling av standpunkt karakterer i faget KH?* fordrer en beskrivelse av det repertoaret KH-lærerne anvender på standpunkt karaktermøtet. Begrepet repertoar viser tilbake til de heterogene elementene Wenger inkluderer i et praksisfellesskaps felles repertoar ved forhandling av mening (se kapittel 2, avsnitt ”Praksisfellesskapets repertoar – produsert og adaptert”).

Det andre spørsmålet: *Hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i kunst- og håndverkslærernes indikatorer på kvalitet ved elevarbeider?* forfølges gjennom en analyse der det lokale lærerteams repertoar sammenlignes med kvalitetsindikatorer fra faghistoriens reservoir. Den historiske kontekstualisering av KH-lærernes standpunkt vurdering etableres med utgangspunkt i fire diakrone perspektiv som har opphav i Karen Brønnes doktorgradsavhandling Mellom ord og handling: Om verdsettning i kunst og handverksfaget. I analysen case ALU 04/05 etablerer Brønne fire diakrone perspektiv:

Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame

Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding

Perspektiv III: Karismatisk haldning

Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk

(Brønne 2009a:109)

De fire perspektivene gir rammen for en historisk kontekstualisering av de verdsettelsesformene Brønne har identifisert i ALU 04/05. Brønne bygger på Helene Illeris’ (2002) tre diskursordener i doktorgradsavhandlingen *Billedet, pædagogikken og magten – positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*: den tegne-, formings- og billedkunstpedagogiske diskursorden. Illeris’ tre diskursordener er avgrenset til en analyse av bildefaget. Brønne har videreført og tilpasset diskursordenene til en norsk kontekst og det tverrdisiplinære kunst- og håndverksfaget, blant

annet med støtte i Jorunn Spord Borgens (1995) artikkel ”Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv”. Her anser Brønne (2009a:122) sitt ”Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding” som ”ein relativt ”ny” diskursiv konstruksjon” da det å skille dette ut som en egen kategori ikke korresponderer med andre historiefremstillinger av kunst- og håndverksfaget.¹⁸

I denne doktorgradsavhandlingens kapittel 3, *Diakron feltprofil*, knyttes ulike posisjoner i debatten om KH-fagets vurderingspraksis opp mot Brønnes fire diakrone perspektiv med støtte i sitater fra Brønnes doktorgradsavhandling. De danner en gjentakende referanseramme på tvers av de heterogene posisjonene i debatten. Mot slutten av kapittel 3 sammenfatter jeg sentrale karakteristika ved hvert av de fire diakrone perspektivene i lys av debatten om KH-fagets vurderingspraksis. Sammenfatningen bærer elementer av både gjentakelse og endring og fire variasjoner over Brønnes opprinnelige perspektiver konstrueres i prosessen. De brukes senere som analysebærende begreper i kapittel 5 når spor fra faghistorien identifiseres i KH-lærernes repertoar.

Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar

Problemstillingen som ligger til grunn for kapittel 6 er: *Hvilket fagdidaktisk mulighetsfelt kan etableres gjennom å utforske motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar?* Først valgte jeg dikotomier, begrepsmotsetninger, som et analyseverktøy for å synliggjøre og drøfte det nettverket av posisjoner som aktiveres i KH-lærernes beskrivelser av egen standpunktvurdering. Når lærerne beskriver hvordan de vurderer elevarbeider fremtvinges konstruksjon av forskjell; godt svar på oppgaven/mindre godt svar på oppgaven. Det å velge dikotomier ville imidlertid representert et brudd med Wengers teori fordi ”thinking in terms of complex dualities rather than mere dichotomies is fundamental to the conceptual framework of this book” (Wenger 1998:66). Her setter Wenger komplekse dualiteter i kontrast til ”bare dikotomier hvor dikotomi og dualitet fremstår som et motsetningspar. Jeg vurderte først bruddet som nødvendig fordi jeg anså KH-lærernes motsetningspar som nettopp ”mere dichotomies”, et enten/eller.

¹⁸ Brønnes betimelige nyetablering, Perspektiv II, fremstår beklageligvis som det minst gjennomarbeidede av de fire perspektivene ved utstrakt bruk av sekundærkilder. Brønne viser til John Ruskins skjønnhets ”normer”, samt en rasjonalitetsfokuseret retning av moderniteten, der ”Elements of design” utgjør basisen for all skapende virksomhet via Arthur Eflands (1990) *A history of art education*. I mellom de to gjør Brønne det hun kaller et sidesprang til designteorien via Jan Michls (1996) artikkel ”Modernismens to designdoktriner: Funksjonalisme og ”abstraksjonisme”, uten å synliggjøre felles koblinger til Bauhausskolen mellom Michls artikkel og Eflands rasjonalitetsfokuserete retning av moderniteten (Efland 1990:134-136;218).

Dette bildet endret seg når jeg startet analysen av empirien. Det var sjelden så enkelt som dikotomiens enten/eller ”moving to one side implies leaving the other” (Wenger 1998:67). Dersom et elevarbeid ble identifisert som tilhørende en side i et motsetningspar utelukket ikke det automatisk den andre siden. Wengers forståelse av begrepet dualitet fremsto i løpet av analyseprosessen som et mer funksjonelt analyseverktøy.

... a duality is a single conceptual unit that is formed by two inseparable and mutually constitutive elements whose inherent tension and complementarity give the concept richness and dynamism (Wenger 1998:66)

Wenger ser dualitet som en begrepsmessig enhet bestående av to uadskilte og gjensidig konstituerende elementer. De to elementene er komplementære og bærer i seg en spenning som tilfører mangfoldighet og dynamikk. Ved å analysere lærernes motsetningspar som to elementer i en dualitet skaper det større grad av helhet i doktorgradsavhandlingen der analyseverktøyet i både kapittel 5 og 6 bygger på Wengers teoretiske konsepter fra *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Samtidig gir det et analyseverktøy som er mer i tråd med kompleksiteten i empirien fra KH-lærernes standpunktvrdering som gir rom for å drøfte hvordan elementene i lærernes motsetningspar både betinger og muliggjør hverandre; ”both require and enable each other” (Wenger 1998:66). Analysen er inspirert av Siri Skjold Lexaus (1998) *Mind the gap: fra utopi til kritisk kontekstualisme i samtidsarkitekturen* og June King McFees (1991) agenda i artikkelen ”Art Education Progress: A Field of Dichotomies or a Network of Mutual Support”. Lexau (1998:273) identifiserer strategier for å arbeide ”mellom rand-posisjonene”, der motsetninger anses som rammebetingelser for det felt man opererer i og utnyttes for å berike feltet. Grunnlaget for fruktbare resultater ligger, etter Lexaus syn, i kampen og den målrettede dialog som utspiller seg i mellomrommet. McFees utgangspunkt er en bekymring over at feltet ”Art education” er for fragmentert.

Reflecting on the ideas that make up our field, I became concerned that we have become fragmented by clusters of dichotomous positions whose ends are viewed as mutually exclusive from one another. Depending on the viewer, if one position is right, the other must be wrong (McFee 1991:71)

McFee identifiserer sju dikotomier¹⁹ i amerikansk ”Art education” og drøfter hvordan de kan bli kontinua; et nettverk av muligheter for læreren som skal undervise i et foranderlig og flerkulturelt samfunn. I min doktorgradsavhandling har jeg ikke som siktemål å fjerne motsetningsparene ved å favorisere den ene elementet fremfor den andre, men, som Lexau og McFee, utforske motsetningspar som nettverk av muligheter. Et fagdidaktisk mulighetsfelt der fagets kunnskapsinnhold og legitimering som skolefag forhandles.

¹⁹ McFees sju dikotomier: 1. Western Fine Arts Versus Other Peoples’ Art, 2. The Art Versus the Education of Art Education, 3. To Expand or Maintain Our Field, 4. Melting-Pot or Multicultural Art Education, 5. Fine Art and School Art Versus Commercial Art, 6. Theory and Research Versus Practice, 7. Focused Versus Expansive Foundations (McFee 1991).

3. Diakron feltprofil

Et sentralt element i det fagdidaktiske kunnskapsfelt er det å identifisere og navngi ulike ideologier for undervisning og læring (Brønne 2009a, Eisner 2002, Illeris 2002, Nielsen 2000, Lindström 1997, Borgen 1995, Efland 1990, Pedersen 1990, Lindberg 1988). Det etablerer noe konkret å diskutere samtidens praksis, læreplaner og fremtidsvisjoner opp i mot og utgjør et kunnskapsgrunnlag for fagdidaktisk refleksjon for både KH-lærere, forskere, lærerutdannere og studenter. Første del i dette kapittelet har en slik agenda. Men hva nytt kan jeg bidra med? Jeg har avgrenset utvalg av tekster, analyse og presentasjon til vurdering av elevarbeider i faget. Under overskriften *Vurdering som fagdidaktisk kamp* gjøres en kartlegging av seks ulike posisjoner i debatten om KH-fagets vurderingspraksis. Det empiriske grunnlaget for å identifisere de seks posisjonene har vært sentrale lærebøker rettet mot norske KH-lærere fra 1932-2009²⁰, samt alle artikler fra fagtidsskriftene *Form* (1967-ff) og *Forming* (1947-73) der KH-fagets vurderingspraksis debatteres. Utdanningspolitiske dokument fra Norge og internasjonale artikler bidrar til å belyse faginterne debattinnlegg i et bredere perspektiv. Fokus har vært lagt på å beskrive det særegne ved hver posisjon og samlet danner de et nettverk av motstridende posisjoner. Kartleggingen synliggjør endringer i idealer og språklig repertoar tilknyttet KH-fagets vurderingspraksis over tid, men også hvordan argumenter gjentas og fornyes på tvers av tidsaksen. Enkelte av posisjonene presenteres kun gjennom et avsnitt, mens andre er mer komplekse og utforskes gjennom mange underavsnitt. De seks posisjonene som utforskes i debatten om KH-fagets vurderingspraksis er:

1. Nei til karakterer
2. Vi må ha karakterer når de andre fagene har det
3. Nei til vurdering og ytre normer
4. Elevene skal lære å vurdere
5. Fagets status avhenger av en robust vurderingspraksis
6. Lærerens mål skal være elevenes fasit

Brønnes fire diakrone perspektiv danner en gjentakende referanseramme på tvers av de heterogene posisjonene i debatten om KH-fagets vurderingspraksis. Ulike posisjoner i debatten knyttes opp mot de fire diakrone perspektivene med støtte i sitater fra Brønnes doktorgradsavhandling. Mot slutten av kapittel 3 sammenfatter jeg sentrale karakteristika ved hvert av de fire diakrone perspektivene i lys av debatten om KH-fagets vurderingspraksis.

²⁰ Bull-Hansen (1932), Digranes (1933), Trætteberg (1934), Lowenfeld og Brittain (1971), Nordström og Romilson (1972), Haabesland og Vavik (2000), Nielsen (2009).

Sammenfatningen bærer elementer av både gjentakelse og endring og fire variasjoner over Brønnes opprinnelige perspektiver konstrueres i prosessen.

VURDERING SOM FAGDIDAKTISK KAMP

Det konfliktfylte forholdet mellom undervisning i kunsthøgskole og vurdering er et stadig tilbakevendende tema i artikler som omhandler vurderingspraksis (Olsson 2010, Rayment 2007, Schönau og Haanstra 2007, Boughton 2004a, Eisner 1996). ”There has always been an uneasy relationship between art education and evaluation and assessment”, skriver Elliot Eisner (1996:1) i en større internasjonal artikkelssamling om vurderingspraksis i faget. Diederik Schönau og Folkert Haanstra (2007:427) kaller det ”a problematic relationship”, der de i *International Handbook of Research in Arts Education* gjør rede for vurderingsforskning de senere år. Hva skyldes dette problematiske forholdet? Eisner (1996) påpeker at vurdering og skapende prosesser kan sees som hverandres motsetninger. Der vurdering assosieres med rasjonalitet, forutsigbarhet og presisjon, assosieres skapende prosesser med følelser, uforutsigbarhet og flertydighet.

Vurdering forutsetter kriterier som beskriver faglige forventninger. Det fremtvinger en definering av praksis som beskriver hva som er ”godt”, ”passende” eller ”ønsket” (Rayment 2007). I introduksjonen til artikkelsamlingen *The problem of assessment in art and design* karakteriserer Trevor Rayment kravene om definerte kriterier som bannlyst av mange lærere i kunst og design, og forklarer deres motvilje slik: ”Art is unique, and therefore indefinable, and to attempt any kind of substantive definition would be effectively to deny options for creative progress or divergence” (Rayment 2007:7). Samtidig fører motviljen mot å definere faglige forventninger lærerne i en yrkesfaglig klemme. Spørsmålene som tvinger seg frem er i følge Rayment: ”How can one teach what cannot be defined? And, then, how can one assess what cannot be specified or taught?” (ibid). Er det å definere faglige forventninger, med påfølgende vurdering en forutsetning for elevene øker sin kompetanse i et fag? Hvis svaret på spørsmålet er ja, og elevenes faglige utvikling er blant det som berettiger både læreren og skolefagets eksistens, vil det være mulig å velge bort vurdering av elevarbeider uten samtidig å begå et profesjonelt selvmord?²¹ Trengs det lærere i et fag der elevenes faglige utvikling verken konkretiseres eller etterprøves? Eisner påpeker to konsekvenser av å velge bort vurdering av elevarbeider og evaluering av egen undervisning i kapittelet ”The educational uses of assessment and evaluation in the arts”:

²¹ Uttrykket profesjonelt selvmord er lånt fra artikkelen ”Why Assessment Illiteracy Is Professional Suicide” (Popham 2004).

To abandon assessment and evaluation in education, regardless of the field, is to relinquish professional responsibility for one's work. Without some form of assessment and evaluation, the teacher cannot know what the consequences of teaching have been. Not to know, or at least not to try to know, is professionally irresponsible. And to claim that such consequences cannot, in principle, be known is to ask people to support educational programs on faith (Eisner 2002:179)²²

Uten vurdering og evaluering vil ikke læreren vite hvilke følger undervisningen har gitt skriver Eisner. Det er uansvarlig profesjonelt sett, men har også følger utover lærerens egen undervisning. Slik Eisner ser det ber en da samtidig om støtte til et fag basert på godtroenhet. Mellom linjene i Eisners argumentasjon reises med dette en advarende pekefinger; et fagområde som nekter å definere hva elevene lærer gjennom arbeid med faget er enkelt å velge bort ved neste læreplanreform.

Det historiske sveipet vil synliggjøre vurdering som en fagdidaktisk kamp der fundamentet for faget står på spill. Ønsker en et "annerledesfag" med en vurderingsfri sone, der fokus legges på elevens fritt skapende arbeid, eller et fag med vurderingsformer som støtter opp under et gitt kunnskapsinnhold på linje med andre skolefag? De formål som settes med et fag avgjør hvilke vurderingspraksiser som er legitime: Hva slags funksjon bør lærerens vurderingsarbeid ha/ikke ha i undervisningen? Bør elevene vurdere egne og/eller andres arbeider? Hva ved elevarbeidene ansees som viktig å vurdere, og hva ansees som umulig, skadelig eller urelevant å vurdere?

1. Nei til karakterer

I 1971 gis det ut en bok som blir sentral i utdanning av lærere i Forming i Norden i årene fremover (Grunnskolerådet 1984:30, Borgen 1995:50, Nielsen 2004:5). Boken er *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971), Niels T. Kjelds danske oversettelse²³ av femteutgaven av *Creative and Mental*

²² Eisner innleder kapittelet med å definere forskjellen på begrepene "assessment" og "evaluation". "Although the terms are often used interchangeably, *assessment* generally refers to the appraisal of individual student performance (...). *Evaluation* refers to the appraisal of the program – its content, the activities it uses to engage students, and the ways it develops thinking skills" (2002:178).

²³ Jorunn Spord Borgen påpeker at det er langt fra Lowenfelds førsteutgave fra 1947 til Kjelds nordiske utgave. "Det kan se ut som det er den psykologiske orientering og barnesentretthet i hans arbeider som gjennom Kjelds' oversettelse og bearbeidelse er blitt så sentral i idéutviklingen for forming i norsk grunnskole" (Borgen 1995:50). Sammenlignes Kjelds utgave med Lowenfelds førsteutgave er jeg enig med Spord Borgens vurderinger, men dersom Kjelds tekst sammenlignes med teksten i den

Growth (Lowenfeld og Brittain 1970). Viktor Lowenfelds førsteutgave ble utgitt i 1947. Det er hans tidligere student W. Lambert Brittain som har redigert femteutgaven, Lowenfeld døde i 1960. I boken *Kreativitet og vækst* kreves det karakterfritak for faget Formning²⁴ med følgende argumentasjon:

Der må være et sted i skolesystemet, hvor karakterer ikke teller. Formningslokalet²⁵ skal være et fristed, hvor hvert barn²⁶ frit kan være sig selv, hvor det frit kan give uttrykk for sine følelser uten censur, hvor det kan vurdere sit eget fremskritt hen mod sine egne mål uden at skulle tage hensyn til et vilkårligt karaktersystem (Lowenfeld og Brittain 1971:71)

I følge Lowenfeld og Brittain begrenser karakterer barnas frihet til å være seg selv og gi uttrykk for sine følelser, de gjør andre mål enn barnas egne gjøres til referansepunkter for faglig fremskritt. De hevder videre at karakterer i faget Formning ”gør barnet skade, fordi det tvinger dets oppmerksomhet væk fra selve den skabende aktivitet til selve bildet” (Lowenfeld og Brittain 1971:71). Karakterer ansees å ha en negativ påvirkningskraft; de motarbeider barnas frie utvikling og flytter deres oppmerksomhet fra prosess til sluttprodukt. Følgelig har de ingen plass i formningsundervisningen.

Motstand mot karakterer i fagtidsskriftene (1a)

Gjennom min egen faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk opplevde jeg motstand mot vurdering av elevarbeid med karakterer som en dominerende posisjon i den fagdidaktiske debatten. I nærlesingen av fagtidsskriftene *Forming* (1949-73) og *Form* (1967-ff) hadde jeg derfor ventet å

femteutgaven han faktisk oversetter, ligger disse svært nært i både formuleringer og oppbygning. Kun noen små endringer er gjort for å tilpasse teksten til dansk skolesystem og faget Formning. Der det forekommer slike tilpasninger i de sitatene som gjengis fra Kjelds danske oversettelse, bruker jeg fotnoter for å synliggjøre Lowenfeld og Brittains opprinnelige formulering.

²⁴ Der jeg referer direkte til sitater i boken *Kreativitet og vækst* bruker jeg den danske betegnelsen Formning, mens der jeg referer fra den norske debatten brukes betegnelsen Forming. Det er et vesentlig skille mellom det norske faget Forming og det danske faget Formning som boken *Kreativitet og vækst* retter seg mot. Norge er unikt i nordisk sammenheng. I 1960 ble sløyd, tekstil og tegning samlet til et grunnskolefag, Forming (Forsøksrådet for skoleverket 1960). I det danske faget Formning arbeider elevene kun med tegning, maling og leire. Når boken *Kreativitet og vækst* får innflytelse på det norske faget Forming overføres idealer for tegneundervisning til et utvidet fagområde – tekstil og sløyd.

²⁵ ”Formningslokalet” er Kjelds oversettelse av ”The art room” (Lowenfeld og Brittain 1970:79).

²⁶ ”Barn” er Kjelds oversettelse av ”youngster” (Lowenfeld og Brittain 1970:79). I et senere sitat som gjengis i denne doktorgradsavhandlingen under posisjon 3, oversetter han ”youngsters” til ”de unge”.

finne mange artikler og innlegg som argumenterte mot karakterer i faget. Det er forbausende få slike. Kanskje har det vært så stor grad av konsensus om at karakterer var skadelig for fagområdet at det å skrive debattinnlegg i tidsskriftene ble ansett som overflødig? I *Forming* nr. 4 fra 1955 gjengis forstanderinnen M.G. Gregersens artikkel ”Skabende arbejde og – standpunktskarakterer”. Artikkelen er tidligere publisert i *Dansk pædagogisk tidsskrift* med tittelen ”Om ubetimeligheden af standpunktvurdering i ”Manuelt arbejde” på børnehavelærerindeseminarerne”. Gregersens artikkel er en protest mot innføringen av standpunktkarakterer i ”bekendtgørelsen af 24. september 1953 om uddannelsen ved børnehaveseminarerne”. Gregersen beskriver det som et faretruende tilbakeskritt med følgende argumentasjon:

Manuelt arbejde, frit skabende arbejde, er en dynamisk levende proces, hvis største værdi ligger, ikke i det fint afsløbne resultat [sic], men i oplevelsen af egne kræfters, følelsernes og sansernes, livsvækkende værdi: Mennesket i forhold til naturen, bragt ind i værkstedet og formet der. En sammenligning af resultater efter en tilfældig måletok [sic], som ikke kan tage selve denne dynamiske personlige udviklingsproces i betragtning, ja, er ganske inadækvat i forhold til, hvad det hele drejer sig om, er en forbrydelse mod kulturskabende værdier i dybeste forstand (Gregersen 1955:8)

Problemet med karakterer, slik Gregersen ser det, er at de tar fokuset vekk fra den personlige utviklingsprosess, der verdien i faget ”Manuelt arbejde” ligger, og over til en inadækvat sammenligning av sluttresultater. Gregersen advarer om at det ”manuelle frit skabende arbeidets pionerer” vil søke seg vekk dersom karakterene forblir; ”arbeidet vil gå en stagnation i møte – i en tid, hvor de menneskelige grundverdier trues på livet af gold perfektionisme og sindsudmarvende teknikk” (Gregersen 1955:8). Gregersen maner til kamp.

Lad os ikke helme, før vi igjen er blevet fri for skala-vurdering af det manuelle arbejde. (...) Levende liv, levende mennesker er uensartede, og kan kun vurderes efter den virkning de udstråler, det liv, de selv kan kalde frem hos andre (Gregersen 1955:8)

Gregersens argumentasjon har klare likhetstrekk med de som føres mot karakterer i boken *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971) – de flytter fokus fra prosess til produkt og motarbeider den personlige utviklingsprosess. I Brønnes etablering av ”Perspektiv III: Karismatisk haldning” er Lowenfeld en sentral referanse, med Rolf Bull-Hansen som et ”markert

talerøyr” for spredning av Lowenfelds ideer i norsk formingskontekst (Brønne 2009a:125). Når Bull-Hansen som redaktør av *Forming* velger å gjengi Gregersens artikkel trer han inn i den rollen Brønne beskriver som ”talerøyr”. Etter alt å dømme ser en overføringsverdi ved Gregersens argumentasjon til fagtidsskriftets lesere. Gregersen viser i artikkelen til den norske rektor for Statens tegne- og sløjd lærer skole, Rolf Bull-Hansens, ”interesserede besøk”. Posisjon 1 er avgrenset til argumenter mot vurdering med karakterer. Jeg vender tilbake til Bull-Hansen, standpunkt i boken *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971) og Brønnes Perspektiv III ved Posisjon 3 Nei til vurdering og ytre normer.

Ja til vurdering – nei til karakterer (1b)

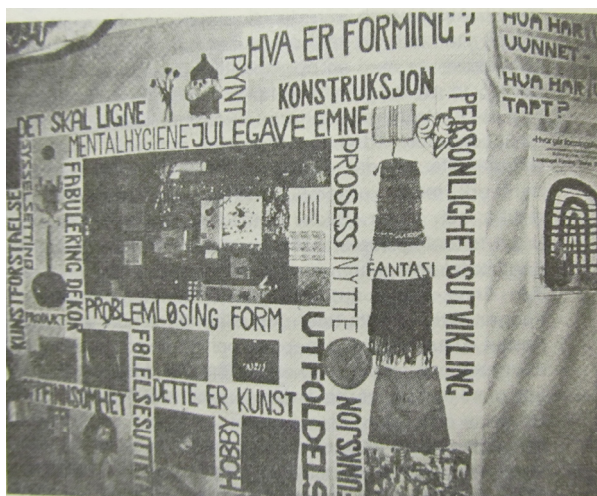
Etter Gregersens artikkel er den neste artikkelen som argumenterer klart mot karakterer ”Ja til vurdering NEI til karakterer i forming” (Scheibler 1982). Artikkelen fra 1982 ble trykket i *Forming i skolen* og forfatteren er Sissel Fuhre Scheibler, lærer på ungdomstrinnet. Scheibler argumenterer mot karakterer på grunn av deres manglende troverdighet og funksjon som faglig veiledning for elevene. Hennes argumentasjon bygger på karakterstatistikk fra 1981. På landsbasis har 65,48 % av elevene fått karakteren M og 31,19 % karakteren G.²⁷ Det gis for gode karakterer i forming sammenlignet med andre fag mener Scheibler. Hun viser til fordelingen av standpunkt karakterer på enkeltskoler i Oslo fra 1981: ”Av 50 skoler i Oslo er det på 14 skoler gitt 80 % eller mer M i forming, og på den skolen som leder er det gitt 98 % M og 2 % G” (Scheibler 1982:12). Hun konkluderer med at formingskarakterene til dels er vilkårlige og urettferdige.

Det er vanskelig å se eksempelet med skolen som har gitt 98 % M og 2 % G i Scheiblers artikkel som annet enn en ren boikott av karaktersystemet. Det er lite trolig at så mange elever har gjort et arbeid i faget som tilsvarer karakteren M. Kanskje lærerne på denne skolen har fulgt den oppfordringen jeg har fått sitert av min veileder Liv Merete Nielsen fra hennes studenttid på Sagene Lærerskole (1973-75): ”Vi er imot karakterer – bare gi alle elevene ”Meget godt”. I fagtidsskriftet *Forming* fra 1960 refererer O. M. Knispel til en fortelling om en lærer som har gitt alle elevene i klassen ”Meget godt” i tegning. ”Han ville ikke ødelegge tegne- og malelysten til elevene” (Knispel 1960:15). For læreren Knispel refererer til er det å ivareta elevenes motivasjon og glede ved tegning og maling viktigere enn å sette troverdige karakterer.²⁸

²⁷ Den gjeldende karakterskalaen i perioden er S - M - G - Ng - Lg. S er høyeste og Lg laveste karakter.

²⁸ Knispel fortsetter artikkelen, *Karaktergjøing i tegning*, med å påpeke at gode karakterer nok er ”en stimulans” for svake elever, men at en lærer bør ikke undervurdere elevenes dømmekraft og hva med foreldrene ”vil de stole på en slik

Scheibler er som tittelen på artikkelen viser positiv til vurdering uten karakter. Det hun beskriver som verdifull vurdering er den som ”summerer opp erfaringer og sier noe konkret som har betydning for videre arbeid” (Scheibler 1982:13). Vurdering med karakterer fører til at denne viktige vurderingen kommer i bakgrunnen og har, slik Scheibler ser det, minimal egenverdi. Karakterer som ”løsrevet faktum” gjør ikke ”eleven det spor klokere”, ”siler – ofte urettferdig – til videre utdanning”, ”skaper en riktignok reell, men kunstig motivasjon for å jobbe med faget” (ibid). Karakterene settes dessuten med utgangspunkt i det lærerne selv mener faget er eller bør være, skriver Scheibler, og bruker følgende foto fra LFS jubileumsutstilling for å illustrerer hvor ulike lærernes meninger er:



Scheibler fortsetter: ”Det sier seg selv at en vurdering ut fra så subjektive mål er problematisk” (Scheibler 1982:12). I målsettinger fra gjeldende læreplan, Mønsterplanen fra 1974 finner Scheibler lite støtte og hjelp; ”fantasi og tanke, estetisk følsomhet, evnen til å oppleve gleden ved skapende virksomhet, praktiske ferdigheter. Her synes jeg ikke det er mye å referere til når jeg skal sette karakterer” (ibid). Tilsvarende problematisering av målformuleringer som lite retningsgivende for læreres vurderingspraksis finnes i tidsskiftene for både den foregående læreplan fra 1960 (Strømnes 1963:12) og påfølgende læreplan fra 1987 (Nielsen 1993). Men der Scheiblers konklusjon er ”bort med karakterene”, etterlyser Åsmund Lønning Strømnes klare og enstydige retningslinjer om hvilke kriterier som skal brukes. Liv Merete Nielsen vil ha etterutdanning av lærere.

karakter?” (Knispel 1960:15). Knispel avrunder artikkelen med konkrete råd til hvordan karakterene i tegning kan gjøres rettfærdig.

Karakterer skaper tapere (1c)

Motstanden mot karakterer som jeg tidligere refererer til fra Sagene lærerskole (1973-1975) er uttrykk for en samtidig skolepolitisk debatt. I 1972 oppnevnes et utvalg for å utrede spørsmål om blant annet evalueringens funksjon, form og omfang i grunnskole og videregående skole (Evalueringsutvalget for skoleverket 1974:5). Utvalget leverer to innstillinger (Evalueringsutvalget for skoleverket 1974, 1978) som fører til heftig debatt og mobilisering. I 1974 konkluderer utvalget med at grunnskolen ”vil kunne bli enda bedre uten karakterer enn med” (Evalueringsutvalget for skoleverket 1974:92). Evalueringsutvalget anser det som uønsket at en obligatorisk skole skal ha et graderingssystem som gir en del barn taperstempel, og argumenter med at det blir enklere å realisere Mønsterplanens mål om samarbeid mellom elever, og mellom elever og lærere uten karaktersystemets usunne konkurranse. Utvalget er delt i synet på om elever som ønsker karakterer skal kunne få dette. Flertallet (6 av 10 stemmer) anbefaler å fjerne formell vurdering med karakterer helt fra ungdomstrinnet. Mindretallet (4 av 10 stemmer) er kritiske til å fjerne karakterene fra vitnemålet, og mener de har en informasjonsverdi for elever i valg av videre utdanningsvei og for fremtidige arbeidsgivere. Utvalget ender med et kompromiss som anbefaler at de elevene som ønsker det får karakterer i morsmål og regning, samt opp til tre selvvalgte fag (ibid). I den neste innstillingen fra 1978 brukes begrepene karakterplikt og karakterrett, ellers gjentas mønsteret fra forrige innstilling. Hele utvalget er mot karakterplikt og de samme personene som utgjorde mindretallet i 1974 mener elevene bør ha karakterrett (Evalueringsutvalget for skoleverket 1978:33).

Folkedebatten som redder karakterene (1d)

Flertallets forslag om å fjerne karakterene helt fra grunnskolen ble avvist som følge av det Anders Lysne (2004:87) karakteriserer som folkedebatten om karaktervurdering i skolen. Lysne var selv medlem i Evalueringsutvalget, som en av mindretallets fire stemmer. I *Karakterer og kompetanse – Bind 2. Kampen om skolen 1970-2000* beskriver Lysne (ibid:99) de to innstillingene, på folkemunne kalt Eva 1 og Eva 2, som de mest omstridte utdanningspolitiske dokumenter i norsk skolehistorie. Den første innstillingen fører til 2900 høringsuttalelser, stiftelser av foreldreforeninger for og imot karakterer, diskusjonskvelder på skoler, underskriftskampanje og massiv dekning av debatten i media (ibid:100). Den andre innstillingen gir det Lysne (ibid:112) kaller en debattreprise. Slik Lysne (ibid:101) gjengir karaktermotstandernes argumenter mente de at karakterer produserte tapere og forgiftet skolemiljøet – de var til hinder for en varm og omsorgsfull skole der alle blir verdsatt ut fra egne forutsetninger. Karakterforkjemperne var kritiske til hvordan utvalgets innstilling ensidig fokuserte på karakterenes negative virkning uten

å veie de opp mot karakterenes positive sider som motivasjonseffekt (ibid:106) og det normbaserte grunnlaget karakterene gir elevene for å bedømme egne forutsetninger og muligheter i valg av videre utdanningsvei (ibid:113). Folkeopinionen er entydig forkjempere for karakterene (ibid:110;112) og karakterene forblir en del av elever og læreres hverdag i både grunnskole og videregående skole.

2. Vi må ha karakterer når de andre fagene har det

Under min faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk (2001-2004) møtte jeg som student følgende argumentasjon for karakterer i faget KH: ”Når de andre fagene vurderer med karakterer må vi også gjøre det – ellers kan faget miste sin posisjon som norsk grunnskolefag”²⁹ Flere artikler i fagtidsskriftene *Form* og *Forming* (Knispel 1960, Hellkås 1971, Myhre 1982) gjentar en lignende argumentasjon. Fagets fremtidige eksistens som skolefag knyttes til om lærernes setter karakterer på elevarbeider eller ei. Fjernes karakterene kan det samtidig fjerne faget fra elevenes timeplan. I 1982 skriver Liv Myhre i artikkelen ”Karaktersetting i tekstilforming i ungdomsskolen”:

Dessverre må vi nytte karakterene fortsatt i ungdomsskolen. Det er grusomt hvilke maktmiddel karakterene er for oss som lærere. Men vi må ha karakterer i forming så lenge det gis karakterer i andre fag. Ellers er jeg redd det går helt utforbakke med oss (Myhre 1982:7)

Det er en negativ, men pragmatisk holdning til karaktervurdering som gjenspeiles i argumentet. Myhre vil helst slippe å vurdere elevenes arbeider med karakterer, men fjernes karakterene er hun redd det går ”helt utforbakke”. Myhre synes det er vanskelig å vite hva hun skal legge til grunn for en god og rettferdig karaktersetting, men har valgt å legge størst vekt på innsatsen hos den enkelte. Sluttresultatet bør ikke spille så stor rolle. Med en slik løsning er Myhre egentlig like langt. Innsats kan elevene vise i alle skolefag. Det er ikke en kompetanse som nødvendigvis gjør undervisning i faget *Forming*.

3. Nei til vurdering og ytre normer

Jeg har ved Posisjon 1 synliggjort hvorfor boken *Kreativitet og vækst* fraråder vurdering med karakterer i *Formning*, og knyttet argumentasjonen til Brønnes ”Perspektiv III: Karismatisk haldning”. Kritikken mot vurdering strekker imidlertid lengre enn til bruken av karakterer. *Formning* utpekes som ”annerledesfaget” på elevenes timeplan – en norm- og vurderingsfri sone.

²⁹ Argumentet er fritt gjengitt etter hukommelsen.

Formning må ikke falde i den fælde at skulle konkurrere med de akademiske fag, men må forblive et område i valgskolen, som de unge kan vende sig til uden at være bange for at blive vurdert eller uden at føle, at de må arbejde i overensstemmelse med andres normer (Lowenfeld og Brittain 1971:299)³⁰

I boken *Kreativitet og vækst* posisjoneres Formning som en motvekt til fag der lærerne og bøkene er autoriteten, og elevene anerkjennes gjennom å reproducere de svar læreren allerede kjenner. Formningsundervisningen skal ”opmuntre hvert barn til at uttrykke sig på sin egen personlige måte. Skabende uttrykk er det modsatte af udenadslæren” (Lowenfeld og Brittain 1971:53-54). Her er elevenes vekst ikke forutbestemt. I forordet til den danske utgaven fra 1971 legitimerer Kjelds faget Formning slik:

Et meget vigtigt fag i vort skolesystem, da det endnu er et af de få områder, hvor der ingen »korrekte« svar gives, hvor der er mange løsninger på problemerne, og hvor alle resultater er »rigtige« (Lowenfeld og Brittain 1971:10)³¹

I Kjelds’ forord er det fagets fravær av normer som gir det verdi i skolesystemet. ”Annerledesfaget” Formning er intet mindre enn en nødvendig brikke i et ”velbalansert uddannelsessystem” – et fritt og fleksibelt sinn er en forutsetning for å kunne anvende den ”saglige viden” elevene har tilegnet seg til beste for samfunnet og den enkelte (Lowenfeld og Brittain 1971:14-15).³² Formningsundervisningen skal redde individets frihet ved å ”åpne for hver skoleelevs iboende muligheter” (ibid:223).

³⁰ Slik lyder Lowenfeld og Brittain’s formulering: “Art should not fall into the trap of competing with academic subjects, but should have the integrity to remain basically human. It should be the one area in the secondary school that youngsters can turn to without the concern for being evaluated or without the feeling that they must perform according to someone else’s standards” (Lowenfeld og Brittain 1970:345). Den danske oversetteren Niels T. Kjelds har endret “secondary school” til “valgskolen” og ”Art” til ”Formning” for å tilpasse boken til dansk skolesystem. Han har videre endret ”the one area” fra bestemt til generell form ”et område”.

³¹ I norsk kontekst er ideen om at alle resultater er like riktige, gjenkjennelig i følgende formulering fra avsnittet *Fabulering i læreplanen for Forming fra 1974: ”Fabulering i materialer og motivområder hvor fantasi, lekeglede og spontanitet får spillerom. Frodighet er nøkkelordet, og ingenting er riktig eller galt”* (Kirke- og undervisningsdepartementet 1974:244).

³² Slik lyder Lowenfeld og Brittain’s formulering: “We know too well that factual learning and retention, unless exercised by a free and flexible mind, will benefit neither the individual nor society” (Lowenfeld og Brittain 1970:5).

Mentalhygiene og vurdering av elevarbeider (3a)

I *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* fra 1960 gis det nyetablerte faget Forming også en motvektsrolle. Under avsnittet ”A. Mål”, fastslås den mentalhygieniske verdien formingsfagene kan ha. Ingen av de andre fagene har mentalhygiene som del av målformuleringen, og det setter Forming i en særstilling. Faget mentalhygieniske verdi gjelder spesielt for ”de elever som har vansker med å tilpasse seg skolens kunnskapskrav og disiplinære krav” (Forsøksrådet for skoleverket 1960:289). I artikkelen ”Forming som mentalhygiene” av Anne Louise Bakke fremstår mentalhygiene som fagets sentrale legitimeringsargument (Bakke 1973:44). Forming er faget som kan dempe skoletretthet og disiplinvansker, faget der elevene som blir sendt på dør hos teorilærerne, ”røvete” gutter og usikre ungdommer kan finne seg selv, trives og bli tilfreds over egne resultater. Bakkes legitimering av faget tilsvarer det Monica Lindgren (2006:92) identifiserer som diskursen ”estetisk verksamhet som kompensasjon” i doktorgradsavhandlingen *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*.

I artikkelen kritiserer Bakke skoleplanleggerne for at de ser på Forming som ”hyggelige fritidssysler” og derfor tilgodeser faget med et beskjedent timetall. Samtidig er det ingenting i artikkelen som bidrar til å bryte ned dette bildet. Bakkens beskrivelser av fagets mentalhygieniske verdi bidrar paradoksal nok til å forsterke det. Eleven Turid vil ikke ha lærerens hjelp, men greie seg selv. Eleven Nils får gjennom tegnegruppa muligheter til søl og moro, lar fargene flyte, planter begge nevene i rotet og lager brun saus med et vellystig glis. Satt på spissen innebærer mentalhygiene å ha det gøy på egenhånd og vurdering av elevarbeider blir da et forstyrrende element. En lærer som aktivt griper inn, stiller krav og vurderer elevarbeider etter konvensjoner i kunst- og designfaglig praksis kan sees som den mest effektive brems av fagets mentalhygieniske verdi. Samtidig fjernes fagets motvekstfunksjon. Faget blir, som Schönau påpeker, bare enda en skoleøvelse:

It is said that disturbing the child's joy by introducing goals, norms, and criteria will kill creativity, enthusiasm, and motivation, and will make the arts another scholastic exercise (Schönau 1996:157)

I læreplanen fra 1960 slås det da også fast at elevenes formingsarbeid ikke egner seg for ”vanlig karaktergjøing” fordi hovedvekten i faget er lagt på elevens personlige utvikling. Formingslæreren bør i stedet gi en melding om elevens arbeidsmåte og interesse, og ”Vitnemålet bør bare inneholde en merknad om at eleven har fulgt, eller ikke fulgt undervisningen” (Forsøksrådet for skoleverket 1960:291).

Formningsfagets forventninger til elevenes bilder (3b)

Samtidig som boken *Kreativitet og vækst* insisterer på at ”alle resultater er riktige” i faget Formning, er den gjennomsyret av forventninger til elevenes bilder. Det ved første øyekast så fritt skapende arbeidet, er ikke så fritt likevel. Elevene bør vise fleksibilitet og variasjon i motivvalg, ikke stereotyp gjentakelse, dybde i uttrykket og være sanne produkter av barn (Lowenfeld og Brittain 1971:31;39;62;251). Friheten skal komme til syne gjennom bestemte kjennetegn og nye krav etableres. Et av de viktigste kravene synes å være at elevene ikke kopierer andres bilder.

En formningsundervisning, der indbefatter sådanne aktiviteter, er værre end ingen. Det er fordøjde aktiviteter, som tvinger barnene ud i efterligningen, og som hæmmer deres skabende udtryk (Lowenfeld og Brittain 1971:51)

I følge *Kreativitet og vækst* vil elevene ved kopiering overta andres bildeuttrykk istedenfor å lete frem sine egne. Ved ”Perspektiv III: Karismatisk haldning” fremmer Brænne Lowenfeld som talsmann for at voksenskap kunst er en problematisk påvirkningskilde som avgrenser barnets naturlige kreative utvikling (2009a:123). En annen som påpeker kravene til elevenes arbeid i faget Formning er Helene Illeris. I sin doktorgradsavhandling beskriver hun den formningspedagogiske diskursordenens normalisering av barnet i forhold til ”’videnskabeligt definerede’ og ofte meget subtile ’børnekriterier’”(Illeris 2002:173). Hvert barn gjøres til et case med utgangspunkt i deres eget ”’stadium’, ’type’ og psykiske velbefindende” (ibid) og søkes normalisert mot standarder om menneskelig lykke og harmoni.

Sentralt i Viktor Lowenfelds førsteutgave av *Creative and Mental Growth* er etableringen av seks ulike stadium i tegneutviklingen (1947:12-165). De samme seks stadiene har en sentral plass i femteutgaven, men innholdet er revidert. Barnetegningen er ikke øverst i utviklingsrekken, men en voksens uttrykksmåte. Formningsundervisningens oppgave er å lette overgangen mellom stadiene (Lowenfeld og Brittain 1971:227). At dette krever en lærer med fagkunnskap er langt mer eksplisitt poengtert i Lowenfelds førsteutgave enn i femteutgaven som Niels T. Kjelds oversetter til dansk. Under avsnittet “The meaning of aesthetic criteria” skriver Lowenfeld blant annet:

... the teacher (...) must learn the meaning of composition, and understand it, in order to guide the student. In this way, certain

qualities or needs of expression or aesthetics can be achieved with the least effort and discouragement (Lowenfeld 1947:166)

De påfølgende 72 sidene i førsteutgaven er viet fagkunnskap. Denne delen innledes med 25 sider om linje, rom og farge under overskriften ”The elements of composition”. Deretter presenteres et bredt spekter av teknikker fra veggmaleri, modellering til grafiske trykkt teknikker. Det hele avsluttes med 11 sider om prinsipper for ”functional design”. Lowenfelds agenda kan vanskelig sees som noe annet enn et ønske om å sikre at lærerne har elementær fagkunnskap, kjennskap til de kulturelle konvensjoner som er nødvendig for å veilede elevene mot neste stadium og det uttrykk eleven ønsker. I fjerdeutgaven av *Creative and Mental Growth* (Lowenfeld og Brittain 1964) gjentas de 25 sidene om komposisjon nesten uendret, mens presentasjonen av teknikker og prinsipper for funksjonell design har blitt redusert til halve sideomfanget.

I femteutgaven utelates både innføring i komposisjon, teknikk og funksjonell design uten at endringen bemerkes eller begrunnes i forordet. Det er femteutgaven som oversettes til dansk og fagkunnskap nevnes ikke med et ord i avsnittene som beskriver formningslæreren for henholdsvis barn og ungdom (Lowenfeld og Brittain 1971:55-57;220-223). Her er fokus lagt på den gode formningslærer som en varm, vennlig, smidig, demokratisk person som har tro på elevene, aksepterer deres verdier og skaper en atmosfære der kreativitet kan fostres. Det må ”leses mellom linjene” i boken *Kreativitet og vekst* at dette er en nødvendig del av lærerens kompetanse. Følgelig er det også lett å overse. Eleven skal for eksempel selv oppdage og utvikle innsikt i hvordan romlig dybde kan gjengis i tegninger, mens lærerens oppgave er å stille ledende spørsmål (Lowenfeld og Brittain 1971:231). Kjennskap til prinsipper for perspektivtegning er en forutsetning for å kunne stille slike spørsmål. Veiledningsprinsippet som skisseres for romlig dybde er helt i tråd med Lowenfelds førsteutgave. Elevens individuelle uttrykksbehov og utviklings-trinn legger føringer for lærerens veiledning og hva slags fagkunnskap som er relevant. Normer, konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis, eksisterer i aller høyeste grad, men skal aldri forklares eksplisitt i plenum; ”If composition is taught academically – that is, as a subject matter in itself detached from the work, it becomes dead knowledge which will inhibit rather than help an intuitive urge” (Lowenfeld 1947:165). Læreren skal varsomt lede hver enkelt elev til oppdagelse og innsikt.

Kopiering som evneløshetens utvei (3e)

Kopiering av andres bilder og former har møtt sterk kritikk i håndbøker for norske lærere lenge før Niels T. Kjelds oversettelse av *Creative and Mental*

Growth i 1971. På starten av 1930-tallet gis det ut en serie med håndbøker for lærere: *Tegning* (Bull-Hansen 1932), *Håndarbeid for gutter* (Digranes 1933) og *Håndarbeid for piker* (Trætteberg 1934). Alle håndbøkene representerer i større eller mindre grad et brudd med tidligere undervisningspraksis. Negasjon av kopiering og utkast til alternative veier er et fellestrekk for de tre håndbøkene fra 1930-tallet.

Adolf Digranes introduserer retningslinjene for "Ny sløyd" ved å beskrive hvordan sløydundervisningen kan legges om fra å være reproduserende til å bli skapende selvvirksomhet. Kopiering får følgelig hard medfart; "kopien er evneløshetens utvei. Av den gror det intet, for livet er ikke i den" (Digranes 1933:22). Digranes' forbilde er svenske Carl Malmstens oppgjør med Otto Salomons "Nääs-sløid". Salomons trinnvise modellrekker fører til at "Fantasilivet, som er kilden til barnets arbeidstrang, hemmes i sin utfoldelse, og evnen til å ta sig frem på egen hånd svinner" (ibid:13). I "Ny sløyd" er eksempler som læreren viser impulser til nytt arbeid ikke kopiering. Elevene skal gi produktene individuell utforming (ibid:47-ff). "Ny sløyd" representerer et brudd med det Brønne beskriver under "Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame", der elevene gjennom å reproducere modellrekker skal utvikle arbeidsdisiplin, flid, kognitive og motoriske ferdigheter; "imitasjon av modellrekkje vert fremja som metode og disiplinprega danning vert mål" (Brønne 2009a:111). Digranes' samtidige Signi Trætteberg er også kritisk til kopiering og mener kopiering som system er fordervelig. Men Trætteberg nyanserer bildet av kopiering som ensidig negativt. Dersom kopiering underordnes barnets initiativ kan det ha en erfaringsverdi til sammenligning og mål for egne resultater, samt danne et utgangspunkt for personlig oppfinnsomhet. I det Trætteberg kaller de små forandringers metode, trer kopien inn som et underordnet, men nødvendig ledd. Trætteberg sammenfatter slik: "... benyttet riktig, kan også den bli et middel til befruktning" (Trætteberg 1934:192).

Forestillingstegning og kopieringsuvesenet (3d)

Bull-Hansen har viet sin håndbok for lærere, *Tegning*, først og fremst til forestillingstegning. Tegning etter iakttakelse er kun kort nevnt for elever i høyere klasser (6. - 7. trinn) og her som en parallell til forestillingstegning. Det er forestillingstegning som representerer bruddet med tidligere tegneundervisning av Bull-Hansen karakterisert som avtegningsmetoden. Forestillingstegning setter barnas egne erfaringer i høysetet og det er uforenelig med kopiering. "... tegningen må fremfor alt ikke synke ned til å bli bare *kopiering*. Her må elevenes *egne opplevelser og erfaringer*, og stoff de *selv* samler inn og bruker, få komme helt og fullt til sin rett!" (Bull-Hansen 1932:44). Fortegninger settes mellom barna og virkeligheten. De leder etter

Bull-Hansens oppfatning kun til barnetegninger preget av etterplapring, stilbrudd og svakhet. Bull-Hansen appellerer: ”La oss derfor komme bort fra kopieringsuvesenet og la tegnetimene være forbeholdt barnas eget arbeide” (ibid:54). Forestillingstegning krever en tilbaketrukket lærerrolle, der læreren legger sine egne oppfatninger, følelser og kunnskap til side.

Undervisning må ikke bli jakt etter feil. (...) Det frie arbeid må være barnas eget, ellers blir det meningsløst. Læreren skal være varsom med en overmektig suggererende innflytelse. Det er ikke lærerens oppfatning og følelse, det er ikke det han vet og kan, som skal syne sig, men barnet skal gi sitt eget innhold i sin egen form (Bull-Hansen 1932:56)

Når det frie skapende fester rot i faget Forming på 1970-tallet er det egentlig ingen nyhet, men en gjentakelse av forestillingstegningens mantra fra 1930-tallet. Ideen om at barn skulle skape fritt står i en tradisjon som karakteriseres som barnesentrert kunstundervisning. I 1996 skriver Elliot Eisner følgende om “child-centred conception of educational practice”:

The arts were believed to have the power to give to each child access to a preverbal imaginative life uncontaminated by prescriptions of correctness. Among art educators the child as artist (...) was a dominant metaphor in America, the United Kingdom, and many European countries during the 1930s-50s (Eisner 1996:2)

Målet med undervisningen var å dyrke frem elevenes *iboende* skapende potensial. Elevens bilder ble regnet som et spontant uttrykk for barnets tanker og følelser. Dette synet på barns bilder har ført til motstand mot vurdering, spesielt på lavere trinn i grunnskolen: ”Att värdera bilder och bildskapande blir, med detta synsätt, liktydigt med att värdera barnet självt” (Lindström et al. 1999:17). Vurdering er tilbakemelding og tilbakemelding er påvirkning. Ytre standarder, i form av kulturelle konvensjoner, vil direkte motarbeide elevens eget formspråk – deres *iboende* potensial. I en artikkel i *Forming i skolen* fra 1982 beskriver Scheibler dette som ”myten om at det barn produserer er ”hellig”, og at vi ikke må gripe inn i prosessen fordi det ødelegger for dem” (Scheibler 1982:13). Denne myten uttrykkes i klartekst i Herbert Reads *Education through art*, publisert for første gang i 1943. Undervisningens mål, før ungdomsalderen, er slik Read ser det:

... to preserve the original intensity of the child’s reactions to the sensuous qualities of experience – to colors, surfaces,

shapes and rhythms. These are apt to be so infallibly 'right' that the teacher can only stand over them in a kind of protective awe (Read 1945:206)

Hos Read har læreren rollen som beskyttende beundrer. barna mestrer det "riktige" formspråk som læreren har mistet. Kravene om originalitet, negasjonen av ytre påvirkning og dyrkelsen av barnets naivitet gjenspeiles i Rosalind Krauss beskrivelse av modernismens avantgardekunstnere.

... originalitet blir her en organiserende metafor som i mindre grad viser til den formale tradisjonen enn til forskjellige livskilder. Selvet som opprinnelse skjermes mot å bli besmittet av tradisjonen fordi det besitter en slags opprinnelighetens naivitet. Herav Brancusis diktum: <<Når vi ikke lenger er barn, er vi allerede døde>> (Krauss 2002:83-84)

Idealene som karakteriserer den barnesentrerte kunstundervisningen har sine klare paralleller i sin samtids kunstretninger. Ved "Perspektiv III: Karismatisk haldning" påpeker Brønne (2009a:124) hvordan ekspresjonismen gir god fødselshjelp og vekstvilkår til Lowenfelds ideal om spontane og ekte barne-tegninger. I dagens læreplan for faget Kunst og håndverk har det frie skapende fortsatt en plass. Første setning i beskrivelsen av hovedområdet Kunst er som følger: "Tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur videreføres og utvikles i dette hovedområdet" (Kunnskapsdepartementet 2006:130). Sees formuleringen i sammenheng med dens påfølgende setning: "Inspirasjon fra kunsthistorien, fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn, danner utgangspunkt og referanse for elevens fantasi og eget skapende arbeid i ulike materialer" (ibid), skal elevene la seg inspirere av kunsthistorien. De er ikke ment å skape fritt i betydning "upåvirket av tradisjon", følge det Krauss beskriver som avantgardekunstnernes idealer.

Self-expression – en av tre aktiviteter i tegneopplæringen (3e)

Hos Lowenfeld er individets uttrykksbehov i sentrum uavhengig av om en legger første – eller femteutgaven av *Creative and Mental Growth* til grunn, mens Herbert Read beskriver et mer komplekst fagområde. "It may be granted that art teaching should provide for what is called self-expression, but should it stop there?" (Read 1945:205). Read ser "self-expression" som en av tre aktiviteter. I en artikkel fra 1950 presenterer Bull-Hansen sin tolkning av de tre aktivitetene for leserne av fagtidsskiftet *Forming*:

1. Å uttrykke seg (The activity of *self-expression*)

2. Å iaktta (The activity of *observation*)
3. Å vurdere (The activity of *appreciation*)
(Bull-Hansen 1950:4, Read 1945:205)³³

Jeg vil forfølge Reads skisse til et tredelt fag gjennom Bull-Hansens tolkning og en artikkel av Karl Hagen i samme nummer av fagtidsskriftet *Forming*. Ved aktiviteten ”self-expression” overflødiggjør Read lærernes formidling av fagkunnskap med følgende argumentasjon:

Generally speaking, the activity of self-expression cannot be taught. Any application of an external standard, whether of technique or form, immediately induces inhibitions, and frustrates the whole aim (Read 1945:206)

Her er Read helt på linje med Lowenfeld. Det å uttrykke seg selv kan ikke læres bort. Barns billeduttrykk må beskyttes mot påvirkning. Enhver ytre standard vil medføre hemninger og dermed motvirke hele målet. Bull-Hansen sannsynliggjør argumentet for leserne av *Forming* med et konkret eksempel: ”En kan f.eks ikke diktere hvilke farger som skal stå sammen, hvis en vil at et menneske skal få bruke farger etter sin egen følelse” (Bull-Hansen 1950:4-5). Men hva blir så lærerens oppgave? Read beskriver lærerens oppgave slik: “The rôle of the teacher is that of attendant, guide, inspirer, psychic midwife” (Read 1945:206). I Bull-Hansens språkdrakt er lærerens oppgave å ”frigjøre, hjelpe til med å finne ekte uttrykk, inspirere. Han må forholde seg iakttakende og interessert, og kunne gå inn på de enkelte elevens problem” (Bull-Hansen 1950:5). Lærerens oppgave blir å være det interesserte publikum, men læreren skal samtidig frigjøre de ekte uttrykk. Det siste forutsetter en lærer som kan ta stilling til om elevene har funnet ekte uttrykk eller ei, og veilede eleven i retning av dette ekte – en lærer som vurderer elevenes arbeider.

Den gode tegning er utført i den rette ånd (3f)

I samme nummer av fagtidsskriftet *Forming* slår Karl Hagen fast at hensikten med tegneopplæringen er å ”gi elevene høve til utfoldelse” og utløse ”krefter av positiv produktiv art”. Deretter beskriver Hagen hva som kjennetegner en god tegning:

³³ Reads formuleringer er gjengitt i parentes. Bull-Hansen avrunder artikkelen med å henvise interesserte lesere til Herbert Reads andreutgave av *Education Through Art* fra 1945. Det er trolig denne han har brukt som utgangspunkt for artikkelen og jeg siterer derfor fra den samme utgaven.

Den gode tegning vil komme når utfoldelsen i disse henseender har vært rik, fordi en »god« tegning nettopp er betinget av at de produktive evner gir seg tilkjenne i den. Vi tar altså ikke sikte på »det gode resultat«, men på det første og primære, på det som planen stiller opp som punkt nr. 1, det personlige uttrykk. Den gode tegning får vi da i tilgift, som et bevis på at det er utført i den rette ånd og med den rette innstilling til arbeidet (Hagen 1950:17)

Elevenes grad av (selv)utfoldelse bestemmer om tegningen er god eller ei; med den rette ånd og innstillingen vil den gode tegningen komme av seg selv. Med »planen» viser Hagen til læreplanen fra 1939 og de mål han gjengir i begynnelsen av artikkelen.

Målet er:

1. Å utvikle evnen til å uttrykke indre opplevinger og bevisste iakttaginger ved hjelp av form og farge.
2. Å fremme og styrke anlegg for formende arbeid hos barn ved å gi opplæring i bruk av forskjellig formålstjenlig materiale (Hagen 1950:17, Kirke- og undervisningsdepartementet 1939:168)

I Hagens tolkning reduseres læreplanens første mål til »personlig uttrykk», mens målet egentlig bærer i seg både aktiviteten »å uttrykke seg» og aktiviteten »å iaktt». I motsetning til aktiviteten »å uttrykke seg», anser Bull-Hansen og Read den sistnevnte som en tillært ferdighet. Den knyttes til øye-hånd koordinasjon og teknisk dyktighet. Read viser til hvordan denne aktiviteten lettere har fått innpass i skolen.

It is the usefulness of such acquired skill as an ancillary to the normal logical and scientific curriculum of the school which has led to the fanatical defence of naturalistic modes in art teaching, and to a preference for 'craft' as opposed to 'art' (Read 1945:206)

Underforstått i Reads argument er det uttrykksiden og ikke håndverksiden av faget som har behov for legitimering for å få plass elevenes skolehverdag. Med utgangspunkt i Karl Hagens tolkning av læreplanens mål og poengtering av det normfrie »annerledesfaget» Formning i boken *Kreativitet og vekst* (Lowenfeld og Brittain 1971:299), kan det være grunn til å spørre om iveren

etter å legitimere aktiviteten ”å uttrykke seg” bidro til å føre de to andre aktivitetene, ”å iaktta” og ”å vurdere”, over i glemmeboka.³⁴

4. Elevene skal lære å vurdere

Jeg vender meg nå mot den siste av Reads tre aktiviteter, ”appreciation”, som i Bull-Hansens gjengivelse er oversatt til ”å vurdere”. Når utvikling av vurderingskompetanse gjøres til et mål for elevenes læring i faget blir vurdering en felles virksomhet, ikke bare lærerens domene og læreren må dele en av sine mektigste kilder til autoritet med elevene (Eisner 2002:194). Jeg har valgt å uforske flere av faghistoriens versjoner som en egen posisjon i debatten om KH-fagets vurderingspraksis. På tvers av versjonene er det et argument som gjentas. Dersom elevene skal bli selvgående idet skolegangen tar slutt er det en forutsetning at de lærer å vurdere. Det ansees som et nødvendig ledd i å forberede elevene på delta i faglig virksomhet senere i livet.

Lære å skjelne mellom godt og mindre godt – og velge riktig (4a)

Read (1945) og Bull-Hansen (1950) ser vurdering som en aktivitet som kan fremmes ved undervisning, men påpeker begge at denne utviklingen hører ungdomsalderen til. Barnas reaksjoner på omgivelsene, ”deres opprinnelighet og friskhet i sansning” i Bull-Hansens gjengivelse, skal som jeg tidligere har sitert Read beskyttes, beundres og bevares. Det at elevene skal lære å vurdere innebærer slik Bull-Hansen formulerer seg å ”få øynene opp for hva som betinger en god form, for samsvar mellom form og farge” (Bull-Hansen 1950:5). Dette kan knyttes an til det Brønne beskriver som ”Perspektiv II: Formalestetisk oppseding”.³⁵ Brønne oppsummerer Perspektiv II slik:

Det formalestetiske perspektivet synest kvile i ein
lovmessigleik der objektivisme er eit sterkare

³⁴ Bibbi Omtveits mastergradsoppgave *Teikning: hand og tanke. Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* (2011) synleggjør og problematiserer hvordan forestillingstegning har kommet i skyggen for observasjonstegning. I intervju med Omtveit kommuniserer lærere i faglærerutdanningen oppgjør med tradisjonen der tegning var avgrenset til å være et uttrykksfag. Med oppgjøret ser pendelen ut til å ha svingt den andre veien – aktiviteten ”å iaktta” til fordel for aktiviteten ”å uttrykke seg”. Omtveit skriver: ”Innhaldet i teikneundervisninga på faglærerutdanninga ser på mange måtar ut til å spegle oppgjøret med denne tradisjonen, sidan lærarane legg stor vekt på at teikning er noko som skal instruerast og lærast” (Omtveit 2011:37).

³⁵ Selv har Brønne valgt å legge et tilsvarende sitat av Bull-Hansen fra en artikkel i *Forming* fra 1960 inn under ”Perspektiv III: Karismatisk haldning”. Ved Perspektiv III beskriver Brønne (2009a:127) hvordan Bull-Hansen for ungdomsalderen utvider formingsfagets virkningsfelt fra den barnlige kreative kraft til å romme formalestetiske oppdragsmoment og kulturbetingede skjønnhetskrav. Med denne ”utvidelsen” mener jeg at Bull-Hansen, for ungdommenes del, forlater Perspektiv III til fordel for Perspektiv II.

legitimeringsprinsipp enn subjektivisme. Der er ein god og dårleg komposisjon, jamfør mål i oppgåvetekstene ved ALU 04/05 (Brønne 2009a:122)

Ideen om at det finnes konkrete kjennetegn for god form som elevene kan lære seg gjentar Bull-Hansen i en artikkelserie om grunnlaget for sløydopplæringen i folkeskolen i tidsskriftet *Forming* fra samme periode. I første artikkel viser han til hvordan tegneopplæringen bygger på et vitenskaplig psykologisk grunnlag og en rekke praktiske forsøk, mens dette grunnlaget mangler for sløydopplæringen (Bull-Hansen 1951:10). Bull-Hansen søker gjennom artikkelserien å bøte på dette med støtte i Arno Förtschs forskning ved Jenaskolen i årene 1925-1933.³⁶ Den fjerde artikkelen har undertittelen ”Hvordan forholder 12-14 åringer seg til skapende virksomhet?” og avsluttes slik:

Litt om senn må elevene komme fram til en vurdering, lære å skjeldne mellom godt og mindre godt og velge riktig. Derfor må en skjerpe kravene til utføring og øke sansen for ordentlig arbeid, bare en husker at her og er andre omsyn enn de teknisk-faglige. Gjennom sløyden får vi en syntese av praktisk og teoretisk skolearbeid – en undervisning gjennom virkelighet som kan bidra til å skape livsduglige og livsglade mennesker. (...) Vi oppdrar til sans for hverdagens ting, til riktig valg i alle de muligheter det i dag blir budt en enten en skal kjøpe til hus og heim – eller lage noe til heimen (Bull-Hansen 1952:16)

Elevene skal gjennom sløydundervisningen lære å sjeldne mellom godt og mindre godt. Sløyd er en syntese av praktisk og teoretisk skolearbeid, undervisning gjennom virkelighet. Brønnes ”Perspektiv II: Formaleestetisk oppsedning” er eksplisitt uttrykt i sitatet over. Vi oppdrar til riktig valg.

Vurderingskompetanse – veien til å lære seg selv (4b)

Det selvstendig tenkende mennesket er målet for den undervisning Signi Trætberg beskriver i håndboken for tekstillærere, *Håndarbeid for piker*: ”Hovedsaken er at vi viser elevene veien til ”å lære seg selv”” (Trætberg

³⁶ Bull-Hansens refererer til utgivelsen *Freies Werkschaffen und Gestaltungstypen. Ein Beitrag zur pädagogische Charakterologie* publisert i 1933 i Weimar. Bull-Hansen opererer ikke med sidetallsreferanser. Det er derfor uklart hva som er ordrett oversatt fra tysk og hva som er Bull-Hansens tolkning av Förtschs idealer og anbefalinger for norsk sløydundervisning. Artikkelseriens tittel *Om grunnlaget for sløydopplæringa i folkeskolen* peker mot at Bull-Hansens stiller seg bak Förtschs idealer. Bull-Hansen gjør ingen kritiske bemerkninger i artikkelserien.

1934:191). Det krever i følge Trøttestad en undervisningsmetode der elevene istedenfor å være avhengig av lærerens og andre autoriteters normer for riktig og galt må ”arbeide seg til en egen personlig mening og erkjennelse og grunne den på egen erfaring (...) Det er veien til å bli et *selvstendig tenkende menneske*” (ibid:205). Et sentralt grep er at alle nye håndarbeidsproblemer introduseres for elevene som ”en gåte å løse” (ibid:188). Læreren bør ikke gi elevene løsningen eller forklare fremgangsmåter på forhånd. Gjennom å søke løsninger selv først vil den ”*sunde kritiske evne og interesse*” vekkes og elevene tilegne seg et vurderingsgrunnlag i møte med fagfolks løsninger. ”Klok av egen erfaring fatter barna nu at det gode mønsteret representerer en erfaringsverdi” (ibid:192). Elevene skal ”vennes til ikke å se gjennom lærerinnens briller, men se saklig med egne øine, sammenligne og felle en dom” (ibid:207). Hos Trøttestad er trening av elevenes vurderingsevne, krav til personlig kvalitetsytelse, en forutsetning for fremtidens selvstendig problemløsende kvinner; den kyndige kone som selv forsyner hjemmet med nødvendige tekstilprodukter og den økonomisk frie kvinne som kan livnære seg av sine håndarbeidskunnskaper (ibid:45-46;208).

I den samtidige håndboken for sløyd lærere *Håndarbeid for gutter* (Digranes 1933) er to av fem mål for sløyd undervisningen knyttet opp mot vurdering. ”3. å vekke og utvikle sans for god form og farge, 4. å utvikle forstand, vilje og dømmekraft” (Digranes 1933:43). Digranes oppfordrer lærerne til å samle elevene og la de sammenligne sine egne arbeider med andres. Slik vil øynene åpnes og kritikken våkne (ibid:29). I fagtidsskriftene er dette en undervisningspraksis det refereres og oppfordres til med jevne mellomrom (Bull-Hansen 1958, Skarstein 1959, Sneum 1969, Scheibler 1982, Nordahl 1991). Bull-Hansen, Digranes og Trøttestads idealer om at elevene skal lære å vurdere selv kan knyttes til det Brønne (2009a:119-122) beskriver som ”Perspektiv II: Formalestatistisk oppseding”. Det eksisterer normer for god form som elevene kan lære seg å gjenkjenne, vurdere og gjenta i egne arbeider. Argumentene som følger i neste avsnitt for å gjøre vurdering til del av elevenes læring har en annen ideologisk base og kan knyttes til Brønnes ”Perspektiv IV: Kritisk biltepedagogikk”.

Vurdering basert på kunnskap om bilders kommunikative kraft (4c)

I 1970, et år før den danske utgaven av *Creative and mental growth* (Lowenfeld og Brittain 1971) publiseres, utfordres ideen om vekst gjennom ”det frie skapende” av motargumenter gjennom boken *Bilden, skolan och samhället* (Nordström og Romilson 1970). Slik avslutter Morten Paulsen og Svein Sandnes innledningen i den norske oversettelsen fra 1972:

Ingen av dem som har arbeidet med boka ønsker å torpedere det som langsomt er tilkjempet: Erkjennelsen av betydningen av fri, skapende virksomhet på flere trinn i skolen. Det er ikke tale om alternativ, men om et nødvendig supplement. I virkeligheten gjelder det oppdragelse og utvikling til reell frihet, og ikke som nå; en tilsynelatende (Nordström og Romilson 1972:10)

Tesen er at når læreren konsekvent unnlater å påvirke elevenes arbeider vil andre krefter, som kapitalismens propagandaapparat, overta styringen (Nordström og Romilson 1972:47-53). Elevene blir derfor ikke ”frie” av fri skapende virksomhet, men det motsatte. Selv om Paulsen og Sandnes beskriver boken som et supplement til ”fri, skapende virksomhet” etableres det lite grunnlag for samarbeid med de som underviser etter idealer fra boken *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971). Det unike skapende beskrives som ”en feilaktig innstilling”, ”ikke ønskelig” (Nordström og Romilson 1972:54) og er dessuten umulig fordi ”Reklamen, seriene, filmene – alt bidrar til å forme de individer som ventes å skape fritt ut fra sitt unike jeg i maleøvelsene i skolen” (ibid:48). De nye ideene fra Sverige får heller aldri særlig feste i norsk skolehverdag og blir en kilde til splid i fagmiljøet (Brønne 2009a:136, Fauske 2010:134-135).

Slik Gert Z. Nordström og Christer Romilson ser det har det frie skapende gitt faget en helt annen motvektsfunksjon enn den som tidligere er sitert fra boken *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971). ”Det som burde gi elevene muligheter til å kommunisere, oppleve og skape bød i beste fall på en stunds lekende avkobling” (Nordström og Romilson 1972:49). Gjennom *Skolen, bildet, samfunnet* tar Nordström og Romilson et oppgjør med fagets rolle som annerledesfag.

Man vil ikke lenger finne seg i å plasseres ved siden av, som en sekundær motvekt, med en ensidig og avstumpet undervisningsmetode. I stedet har man stillet det innlysende krav at alle fag skal inneholde både teori og praksis, både kunnskapsinnhenting og skapende arbeid (Nordström og Romilson 1972:52)

Den polariserende³⁷ metodikken er Nordström og Romilsons nye retning for billedfaget³⁸ og består av tre hoveddeler: analyse, informasjon og produksjon.

³⁷ Polariserere ”betyr at motsetninger og forskjeller mellom ulike måter å leve, handle og tenke på betones (...) en nøye analyse av hvordan en hver ting er formet av sine

Metodikformene forutsetter integrering av teoretisk og praktisk virksomhet – ingen av de tre hoveddelene kan utelukkes (Nordström og Romilson 1972:77). Bildelæreren får rollen som kommersialismens motvekt og språklærer. Med sine kunnskaper om visuelle virkemidler skal han lede en bildeanalyse som avslører de holdninger bildene søker å skape. Analyse av andres bilder danner utgangspunktet for elevens eget skapende arbeid.

Kun gjennom å analysere og studere det samfunn det lever i, dets oppbygning og formål – dets bilder – kan mennesket nå en frihet som gir det mulighet til å begynne å arbeide i en bevisst hensikt (...) kan han [bildelæreren] få elevene til kritisk å granske den informasjon de møter, gi dem mulighet til å ta selvstendig stilling til forskjellige spørsmål i stedet for å ledes av overtalerne, da har han også skapt en plattform for kreativt arbeid (Nordström og Romilson 1972:54)

Utvikling av vurderingskompetanse, der elevene lærer å kritisk granske samfunnets kommersielle bildekultur fremstår som selve omdreiningspunktet i den polariserende metodikken – menneskets bevissthet beskrives som det fremste og fornemste målet (Nordström og Romilson 1972:76-77). Nordström og Romilson er sentrale skikkelser i Brønnes etablering av ”Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk” (Brønne 2009a:129-136). De deler imidlertid scenen med sine danske kollegaer Rolf Köhler og Kristian Pedersen. En felles agenda oppgjøret med den frie metodikken og idealet om det upåvirkede barnet. Men der svenskene er opptatt av media og massekultur er danskene, etter Brønnes fremstilling, mer opptatt av barns nære opplevelser - den bildeproduksjon og visuelle kultur barn selv virker å være fasinert av (ibid:132-133).

Vurderingskompetanse – grunnlaget for den ansvarlige borger (4d)

I 2004 beskriver Douglas Boughton (2004a:76-77) fremveksten av ”A visual culture approach to art education” som et internasjonal fenomen. Kerry Freedman og Patricia Stuhr definerer visuell kultur som: ”the totality of humanly designed images and artifacts that shape our existence” (Freedman og Stuhr 2004:816). Boughton beskriver skiftet fra det å lære elevene å sette

indre motsetninger – hvordan de forandres og hvilke krefter som er styrende – og hvordan motsetningene skal ses i forhold til hverandre” (Nordström og Romilson 1972:75).

³⁸ I kapittel 6 ”Et nytt billedfags form” argumenterer Nordström og Romilson for å integrere sløyden (tekstil, tre og metallforming) i det nye billedfaget. De mener å påvise store likheter mellom tegning og sløyd både i virkeligheten og målformuleringen og mener de bør forenes for å samarbeide om felles pedagogiske arbeidsområder. I dag er det fortsatt to fag i svensk grunnskole: Sløyd og Bild.

pris på estetiske kvaliteter ved utvalgte kunstverk til en praksis der ”all forms of visual cultural production are critically examined in terms of their social and personal meaning” (Boughton 2004a:78). Dette fremstår nærmest som et ekko av det som lanseres som den nye retningen for det svenske billedfaget 30 år tidligere. Kritisk vurdering av visuelle uttrykk gjøres til en sentral del av elevenes læring i faget og bygger på kunnskaper om den visuelle kulturens koder og påvirkningskraft.

I Eisners ”Visions and versions of arts education” presenteres visuell kultur som en av åtte versjoner. Retningen sammenfattes som: ”efforts to help students learn how to decode the values and ideas that are embedded in what might be called popular culture as well as what is called the fine arts” (Eisner 2002:28). Eisner sporer retningen tilbake til 1960-tallet med økende interesse for ”matters of cultural, social, gender, racial and economic equity” (ibid), og viser til Graeme Chalmers artikkel ”Art Education as Ethnology” fra 1981 der faget fremmes som en inngang til å forstå verdier og levevilkår i et multi-kulturelt samfunn inspirert av antropologi som forskningsfelt. Chalmer er kritisk til hvordan faget har blitt utviklet med støtte i psykologers ideer om ”child growth and development”, ”left and right hemisphere brain research”, og speiler med det Norström og Romilsons kritikk mot det nordiske faget på starten av 1970-tallet.

Freedman og Stuhr legitimerer visuell kultur med utgangspunkt i demokratiets verdier. Målet er den kritisk reflekterende borger som kan delta konstruktivt i samfunnet.

All students need to become responsible citizens of the world.
In a democracy, an aim of education is to promote the
development of responsible citizens who think critically, act
constructively in an informed manner, and collaborate in the
conscious formation of personal and communal identities
(Freedman og Stuhr 2004:824)

Freedman og Stuhrs retorikk har klare paralleller i beskrivelsen av formål med faget Kunst og håndverk i gjeldende læreplan *Kunnskapsløftet*. Her argumenteres det for hvordan kunnskap om form, farge og komposisjon vil kunne ”styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt” (Kunnskapsdepartementet 2006:129). Grunnlaget for en slik legitimering av faget KH etableres gjennom Liv Merete Nielsens doktorgradsavhandling *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school*.

Compulsory school should prepare youngsters for democratic participation when our built environment is planned and discussed on the basis of pictorial representations of space by focusing on drawing, communication and reflection (Nielsen 2000:VII)

I doktorgradsavhandlingen drøfter Nielsen konsekvenser av og alternativer til en Lowenfeldinspirert legitimering av visuelle kunstoffag i grunnskolen der selvtutfoldelse er målet og læreren ikke skal påvirke barns tegninger. Nielsen argumenterer for at grunnskoles tegneundervisning bør bidra til å utvikle ungdommers bruk og forståelse av kulturelle konvensjoner innen visuell representasjon. Det vil øke lekfolks muligheter til å visualisere romlige konsekvenser, stille kritiske og relevante spørsmål til profesjonelle, samt ta informerte beslutninger på grunnlag av visuelle representasjoner (Nielsen 2000:151).

Nielsen ledet læreplanarbeidet i KH-faget i forkant av *Kunnskapsløftet*, og var student ved Konstfack da Gert Z. Nordström var rektor der på slutten av 1970-tallet. I sin doktorgradsavhandling viser Brønne (2009a:136) til innføringen av hovedområdet Visuell kommunikasjon som et tegn på at visjoner fra ”Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk” er på vei til å trenge inn i det norske kunst- og håndverksfagets kjerne. Laila B. Fauske gjør en tilsvarende poengtering i sin doktorgradsavhandling. Fauske (2010:158-159) ser innføringen av hovedområdet Arkitektur som en indikator på en dreining i fagets interessefelt, som et alternativ til den karismatiske fagarven, og knytter hovedområdets vektlegging av nærmiljø, refleksjon og samfunnsrelevans til den kritiske bildepedagogikken fra Sverige. Fellestrekk mellom Niensens doktorgradsavhandling og Nordström og Romilsons nye retning for bildefaget er visjoner om den kritiske og medskapende samfunnsaktør. Men der Nordström og Romilson retter fokus mot kommersialismens bildekultur, er Nielsen opptatt av overgangene mellom visuelle representasjoner og bygde omgivelser. I gjeldende læreplan for ungdomstrinnet er begge representert gjennom henholdsvis kompetansemål VK 3, 4 og A 1, 2, 3 4 (vedlegg 1).

5. Fagets status avhenger av en robust vurderingspraksis

I artikkelen ”Formingsfaget” i fagtidsskriftet *Forming i skolen* kobler Øystein Haga uklare evalueringskriterier til fagets troverdighet og det ”faktum at formingsfaget nå er inne i en lavstatusperiode” (Haga 1989:33). Artikkelen er undertegnet ”For Faggruppen i forming, Suldal. Øystein Haga”. I forbindelse med konferansen *Evaluering i kunstfagene Konformitet eller kreativitet?* skriver Anita Renée Seifert følgende i en artikkel fra *Forming i skolen*: ”Alt

for lenge har kunstfagene blitt nedvurdert som kosefag og fritimer, og i tillegg, at det er enkelt å få gode karakterer” (Seifert 1994:16). I artikkelen påpeker Seifert at undervisning basert på opplevelser og følelser setter kunstfagene i en særstilling i skolen som ikke kun er positiv. Fagene har kommet i et uføre når det gjelder evaluering. ”Hvordan kan vi som lærere evaluere opplevelser og følelser (...) Har vi som lærere vært *redde* for å måle elevenes kunnskaper slik det gjøres i andre fag?” (ibid). Seifert avrunder artikkelen ved å vise til Marianne Carlsens etterlysning av målbare kunnskapskrav som paneldeltaker på konferansen; ”Som i andre fag må man også i forming kunne stille krav til et nasjonalt kunnskapsnivå blant elever og høyskolestudenter” (ibid). I 2006 skriver kunst- og håndverkslæreren Eivind Moe i *Form*: ”Hvis det er ”lett” å få gode karakterer, er dette en alvorlig undergravelse av fagets innhold og verdi” (Moe 2006:7). Sammenhengen mellom KH-fagets status og vurderingspraksis er, som artiklene over viser, en tilbakevendende tematikk i fagtidsskriftet.

I to artikler i fagtidsskriftet *Form* trekkes det linjer mellom det faktum at KH-faget ikke har eksamen etter endt grunnskoleopplæring og fagets status. I artikkelen ”Høring på ny læreplan i Kunst og håndverk” fremhever redaksjonen muntlig eksamen som en kvalitetskontroll for undervisning og vurdering i faget og skriver: ”Det er beklagelig at direktoratet har foreslått at elevene ikke kan trekkes ut til eksamen i faget. Det signaliserer at faget ikke er viktig” (Redaksjon 2005:11). I artikkelen ”Praktisk eksamen i Kunst og håndverk!” problematiserer Moe hvordan vektleggingen av teoretiske fag til fordel for praktiske fag har ført til stort frafall i videregående skole. Han mener de praktiske fagene må vektlegges på linje med de teoretiske og skriver i fortsettelsen: ”Eksamen i Kunst og håndverk vil være et tydelig signal om at kompetansemålene blir tatt på alvor og vil synliggjøre elevenes sluttkompetanse” (Moe 2010:4). Moe ser eksamen som en arena for erfaringsutveksling på tvers av skoler og en mulighet til å utvikle felles forståelse for hvilke kvaliteter som kan forventes etter 10 års undervisning. Redaksjonen i *Form* bruker i sin artikkel begrepet kvalitetskontroll og ser eksamen som en arena der kvaliteten i fagets undervisning og vurdering vil kunne etterprøves. I begge artiklene sees innføring av eksamen som et mulig statusløft for faget.

Bare vi enes om faginnholdet går vurderingen av seg selv (5a)

I 1983 vedtok Grunnskolerådet³⁹ å nedsette arbeidsgrupper for å vurdere fagplanene i de praktisk-estetiske fagene i Mønsterplanen fra 1974. Initiativet var et ledd i Grunnskolerådets revidering av læreplanen fra 1974 etter oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Innstillingen fra arbeidsgruppa i Forming gir et rikt innblikk i fagdebatten i perioden. Det tas et oppgjør med Forming som terapifag i skolen, et pustehull i en teoretisk dominert læreplan (Grunnskolerådet 1984:34). Arbeidsgruppa i Forming søker å peke ut en ny kurs for faget, blant annet når det gjelder vurdering av elevarbeider. De poengterer en ”mystifisering av forming” av aktører både innenfor og utenfor faget, der noen hevder at karakterer er en umulighet fordi det skapende i stor grad er knyttet til det personlige, mens andre hevder at fagområdet er så diffust at det objektive grunnlag for karakterer mangler. Arbeidsgruppa mener at det i disse holdningene er innebygget en nedvurdering av faget og at fagets innhold tilsløres uten formell vurdering. Etter deres syn er vurdering med på å skape faget fordi ”Vurderingen vil til en hver tid vise hvordan en definerer et fag. Den vil vise hva som vektlegges og hva som ikke vektlegges” (Grunnskolerådet 1984:41). Løsningen til arbeidsgruppa er å fremforhandle et eksplisitt faginnhold.

En forutsetning for å komme videre, er at vi får klarert vår faglige identitet. I en ny plan må tenkningen nå ned til det fundamentale. En må få meislet ut målformuleringer som sender utløpere inn i fagets innhold, der kunnskapssyn er avklart, og der vurdering blir en naturlig konsekvens av den forutgående enhet. Med andre ord, der kunnskapssyn, mål og innhold er avklart blir ikke vurdering et fundamentalt problem (Grunnskolerådet 1984:41)

Arbeidsgruppa i Forming skrev sin innstilling i overgangen fra en mønsterplan til den neste. Mønsterplanene var retningsgivende rammeplaner med veiledende forslag til fagstoff ved ulike klassetrinn (Midthassel 2003:14). Gjeldende læreplan *Kunnskapsløftet* har status som forskrift og angir gjennom kompetansemål hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (Kunnskapsdepartementet 2006:9). I *Forskrift til opplæringslova* § 3-3 slås det fast at det er kompetansemålene som skal danne grunnlaget for vurdering av elevenes arbeid i hvert enkelt fag (Kunnskapsdepartementet 2010). Representerer *Kunnskapsløftet* den løsningen som arbeidsgruppa i

³⁹ Grunnskolerådet ble nedlagt i 1992 og dets oppgaver lagt under opplæringsavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rådets oppgave var å veilede departementet i spørsmål tilknyttet grunnskolen.

Forming etterlyste i 1984? Kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* beskriver forventninger til hva elevene skal kunne gjøre etter endt opplæring. I faget KH, etter 10.trinn skal elevene som ett av 21 kompetansemål kunne ”-vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill” (VK 4, vedlegg 1). Målet er gitt, men realiseringen av innholdet i læreplanen for den enkelte elev skal avgjøres på lokalt nivå (Kunnskapsdepartementet 2006:10). Det er den enkelte KH-lærere som må ta stilling til hvilke kunnskaper som kan være relevante for elevene når de skal vise sin kompetanse i å vurdere etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame.

Det avklarte faginnhold som Arbeidsgruppa i Forming etterlyser etableres ikke gjennom kompetansemålene, men når den enkelte KH-lærere operasjonaliserer og legitimerer sin konkretisering av KH-undervisningens hva og hvordan. KH-lærere som setter standpunkt karakter skal ikke vurdere om elevene har nådd kompetansemålene, men hva slags grad av kompetanse eleven har i faget med utgangspunkt i kompetansemålene som helhet, *Forskrift til opplæringslova* § 3-4 og 3-18 (Kunnskapsdepartementet 2010). I kompetansemålene synliggjøres ikke forventninger til faglig nivå ved elevarbeidene. Det er igjen den enkelte KH-lærers oppgave å konkretisere hva som kjennetegner ulik grad av kompetanse og gjøre elevene kjent med dette (Utdanningsdirektoratet 2010:9). Samlet sett er vurdering fortsatt et ”fundamentalt problem” etter Arbeidsgruppa i Formings målestokk. Hvordan KH-lærere skal vurdere elevarbeidene gir ikke seg selv som en ”naturlig konsekvens” av kompetansemålenes formuleringer.

Fagrelevant vurderingspraksis (5b)

I USA er det opp til den enkelte stat om de ønsker obligatorisk kunstundervisning for sine elever. Howard Gardner (1996) viser til utdanningsmyndighetenes ”current pressures for accountability” og hevder at en forutsetning for at kunstundervisning skal tas mer alvorlig og gis større plass i den amerikanske timeplanen er at utfordringer ved fagets vurderingspraksis løses. ”... if the arts are to obtain a more serious place among the family of disciplines, issues of assessment cannot be short-circuited. The question is no longer ”Shall we assess?” but rather, ”How shall we assess?”” (Gardner 1996:141). Som Eisner (2002:179) ser Gardner vurdering som en gitt forutsetning dersom en ønsker å ta del i det gode skoleselskap, og vier resten av artikkelen til å drøfte hvordan vurderingsformer kan utvikles på fagets premisser. Gardner (1996:142-ff) viser til sitt arbeid i forskergruppen Harvard Project Zero der de i samarbeid med lærere utviklet og testet *domain projects* og *processfolios*, basert på kompetansetrioen produksjon, persepsjon og refleksjon, ARTS PROPEL. Oppdraget var å utvikle alternative vurderings-

former som kunne identifisere studenter med talent eller potensial innen områder oversett gjennom eksisterende vurderingsformer som standardiserte ”pencil-and-paper” tester.

I artikkelen ”Learning visual culture: the important relationship of curriculum and assessment” viser Douglas Boughton (2004a) til at kunstlærere i USA opplever et stort press for å lære elevene ferdigheter som vil gjøre dem i stand til å bestå multiple-choice tester. Politikerne ønsker å se resultater av undervisningen, og det er både billigere og enklere å måle elevenes kunnskaper ved at de fyller ut et skjema på en datamaskin, enn å arrangere prøver der elevenes skapende arbeider legges til grunn for vurderingen. Slike tester fører til homogenitet, vurdering av irrelevante kunnskaper og en trivialisering av faginnholdet, og Boughton ber andre land se til USA og anstrenge seg for å unngå de samme feilene.

When thinking about assessing the arts the words ”standardized” and ”art” should not be used in the same sentence. We need to ensure that our assessment practices place value on diversity in the arts and restore the central place of imagination in the education of our students (...) the whole purpose of engagement in the arts is lost if we allow the form and content of art to be shaped by inappropriate assessment practice (Boughton 2004a:82-83)

Boughton bruker resten av artikkelen til å vise det potensialet som ligger i bruken av mappevurdering. I Sverige er det gjort tilsvarende forsøk på å utvikle vurderingspraksiser som ivaretar fagets egenart. I forbindelse forskningsprosjektet *Porföljvärdering av elevers skapande i bild* (Lindström et al. 1999) utvikles sju nivådelte vurderingskriterier, tre produktkriterier og fire prosesskriterier. De fire prosesskriteriene presenteres og drøftes i den prisbelønte⁴⁰ artikkelen ”Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?” (Lindström 2006). Prosesskriteriene ble utviklet med utgangspunkt i studier av ”skapande förmåga” blant kunstnere og ungdommer (Lindström et al. 1999:69;76-79). Gjennom studiene identifiseres fire hovedkomponenter. Disse videreføres som prosesskriterier i forskningsprosjektet.

⁴⁰ Professor Lars Lindström tildeles Brian Allison Research Award for artikkelen i 2006. Artikkelen var den som ble lastet ned flest ganger fra tidsskriftet *The International Journal of Art & Design Education* nettsider gjennom de siste fem årene. Det indikerer stor interesse for problematikken som reises gjennom artikkelens tittel.

(1) undersøkende arbete (man är uthållig och ger inte opp inför svårigheter); (2) oppfinningsförmåga (man ställer problem och prövar nya lösningar); (3) förmåga att utnyttja förebilder (man söker aktivt opp och utnyttjar förebilder); och (4) förmåga till självvärdering (man reflekterar och samtalar med andra om arbetet) (Lindström et al. 1999:69)

I artikkelen ”Novice or Expert? Conceptions of Competence in Metalwork” (Lindström 2005), sammenlignes to profesjonelle metallformgiveres portfolioer med fem lærerstudenters. Artikkelen bygger på en undersøkelse som søker å identifisere hvordan lærerutdannere og kunstnere skiller mellom noviser og eksperter i vurderingen av metallarbeid. Lindström identifiserer fem ulike tema i vurderingskriteriene som anvendes og sammenfatter kjennetegn på nybegynnernivå og ekspertnivå for hvert av temaene.

6. Læreren skal være elevenes fasit

For å avrunde denne delen av doktorgradsavhandlingen vender jeg tilbake til beskrivelser av fagets vurderingspraksis på det tidspunkt det ble et obligatorisk skolefag. I 1889 ble fagene tegning, håndarbeid og sløyd en obligatorisk del av byfolkeskolen⁴¹ i Norge. Fagene ble beskrevet som ferdighetsfag og skulle lære eleven praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet og som kommende arbeidstakere i en raskt voksende industri (Kjosavik 2001:22-52). Trening av nøyaktighet og flid gjennom kopiering kjennetegnet alle de tre fagområdene og fellestrekk for undervisningen i Norden og Europa (Nielsen 2009:37). Jeg har tidligere knyttet denne undervisningspraksisen til det Brønne (2009a:110-112) beskriver som ”Perspektiv I: Encyklopedisk dannelsesideal, teknikk- og materialtame” der elevene gjennom å kopiere modeller skal utvikle arbeidsdisiplin, flid og motoriske ferdigheter.

I *Håndarbeid for gutter* som er en håndbok for lærere fra 1934 gjør Adolf Digranes et tilbakeblikk på den gamle sløydundervisningen.

I den gamle sløyd står eleven *utenfor* oppgaven, han får sig den tildelt som han får en regneoppgave. Greier han ikke å lage tingen efter de oppgitte mål – og det er i disse nøiaktigheten stikker – så er ikke oppgaven riktig løst (Digranes 1934:30)

Dette minner umiskjennelig om den vurderingspraksisen jeg selv møtte som elev på ungdomsskolen i årene 1993-1996. Lærerne bestemte hva vi skulle

⁴¹ Ved landsfolkeskolen skulle det undervises i fagene bare dersom forholdene lå til rette for det.

lage og faget var tredelt: tekstil, tegning og sløyd. I tekstil lagde vi grytekluter i lappeteknikk. Størrelsen på lappene var bestemt, men vi kunne selv velge mønster- og fargesammensetning. Jeg fikk ”G+”, gryteklutene mine var ikke like store; jeg hadde ikke vært nøyaktig nok. Jeg kan ikke huske noen undervisning i hvordan vi kunne sette sammen farger og mønster, eller noen tilbakemelding på de valg vi hadde gjort. I tegning konstruerte vi en arbeidstegning ved hjelp av linjal og passer til et trau vi senere skulle lage på sløyden. Alle mål, buer og vinkler var fastsatt av læreren. Når vi senere beveget oss over i sløydssalen var målet og lage et trau så nært lærerens eksempel som mulig. Alt annet innebar et rykk nedover på karakterskalaen. Det var i sløydssalen jeg likte meg best. Før hver sløydtid trippet jeg spent i vente på hvordan læreren skulle lede oss gjennom neste trinn i prosessen. Jeg kan huske gleden ved å bruke hoggjern og hvordan jeg gikk helt opp i arbeidet for å få buene jevne i alle fire hjørner. Senere sluttfinishen med det mest finkornede sandpapiret og begeistringen over hvor glatt overflaten kunne bli. Gleden ved flid og nøyaktighet i arbeidet var vekket, kopien var tilfredsstillende og det ble karakter ”M” i sløyd.

Trauet og gryteklutene jeg laget i Forming på ungdomsskolen kan knyttes til det som gjeldende læreplan ble kalt hovedemnet ”Bruksforming” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1987:270-272). Her legges det føringer for at elevene selv skal utvikle produktideer og kun det som blir beskrevet under punktet ”materiale og teknikk” ved 7.- 9. klasse kan forsvare den vekten som legges på det imiterende av mine formingslærere. I artikkelen ”Formingsfaget” i 1989 påpeker Øystein Haga:

I hvor stor grad formingsundervisningen rundt om i landet bærer preg av skapende eller reproduserende aktivitet kunne være interessant å vite, men jeg er redd for at reproduserende arbeid er det dominerende (Haga 1989:33)

Det er sjelden samsvar mellom læreplan og lærernes undervisning. Kanskje er det fortsatt slik i mange KH-timer at lærerens mal fungerer som fasit for elevenes arbeider? Eller med Jeichien Stapels ord: ”Oppgaver hvor rammebe- tingelsene og svarene på forhånd er gitt og hvor elevenes input stort sett består i å lage og/eller pusse eller kopiere gitte produkter” (Stapel 1993:14). I slike sammenhenger får elevene etter Stapels mening karakter for lærerens arbeid. Jeg er enig med Stapel i at læreren i slike tilfeller setter karakter på sin egen produktidé, men elevene har tross alt laget produktet. Det å kopiere et gitt produkt krever håndlag både med materialer og redskaper, ferdigheter læreren kan veilede elevene i og vurdere hvordan de mestrer.

FIRE DIAKRONE PERSPEKTIV – EN SAMMENFATNING

Her forlattes de seks posisjonene i debatten om KH-fagets vurderingspraksis. Kapittel 3 avrundes med en sammenfatning av sentrale karakteristika ved hvert av Brønnes fire diakrone perspektiv i lys av de seks posisjonenes referansegrunnlag. Kompleksiteten i Brønnes presentasjon av de fire perspektivene kan ikke motsvares i de sammenfattede karakteristika. Brønne etablerer ingen kortfattet definisjon av hvert enkelt perspektiv, men bruker et bredt kildegrunnlag for å synliggjøre mangfold og nyanser. I utgangspunktet var intensjonen å beholde Brønnes betegnelser på perspektivene, men i sammenfatningen ble karakteristika endret som følge av den diakrone feltprofilens referansegrunnlag. Brønnes opprinnelige betegnelser gjenspeilet ikke lenger de sammenfattede karakteristika og jeg har derfor valgt å endre disse. Sammenfatningen bærer elementer av både gjentakelse og endring. Fire variasjoner over Brønnes opprinnelige perspektiver konstrueres i prosessen.

Under sammenfatter jeg Brønnes ”Perspektiv I: Encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame” i lys av posisjon 6 og posisjon 3, avsnitt 3c. Begrepet encyklopedisk danningsideal er knyttet til fremveksten av obligatorisk skole, folkeopplysning, allmennkunnskap og utvikling av arbeidsmoral. De sammenfattede karakteristika forsvaret opprettholdelse av betegnelsen Brønne har valgt for Perspektiv I, men jeg har ønsket å tydeliggjøre perspektivets sentrale undervisningsmetode og endret betegnelsen til: ”Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller”.

Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

I Perspektiv I er undervisningens siktemål å forberede elevene som fremtidige arbeidstakere i industri og etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet. Gjennom å kopiere lærerens gradvis vanskeligere modeller skal elevene utvikle arbeidsdisiplin og flid, samt kognitive og motoriske ferdigheter. Når læreren vurderer elevenes produkter forventes reproduksjon av gjennomgått lærestoff der bestemte kvaliteter skal gjenkjennes.

Under sammenfatter jeg Brønnes ”Perspektiv II: Formaleestetisk oppseding” i lys av posisjon 4, avsnitt 4a og 4b. Her har jeg vurdert Brønnes betegnelse på Perspektiv II som samsvarende med de sammenfattede karakteristika og kun endret betegnelsen til bokmål.

Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse

I Perspektiv II er undervisningens siktemål å utvikle elevenes kvalitetssans, gi de nøklene til kunstopplevelser, samt oppdra til gode valg senere i livet når de kjøper eller lager noe til eget hjem. Til grunn ligger ideen om gitte kjenne-tegn for god form, komposisjon og fargesammensetning som elevene kan

lære seg å gjenkjenne, sette pris på og gjenta i egne arbeider. Når læreren vurderer elevenes produkter gis kvalitetsindikatorene gjennom slike formal-estetiske prinsipper. Samtidig etablerer disse prinsippene et grunnlag for at elevene selv kan vurdere kvaliteter ved kunst, design og håndverk.

Under sammenfatter jeg Brønnes ”Perspektiv III: Karismatisk haldning” i lys av posisjon 1 og posisjon 3. Karismatisk holdning er et begrep Brønne har lånt fra Anna Lena Lindbergs doktorgradsavhandling om kunstformidling, som igjen har lånt begrepet fra den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu. Hos Lindberg viser begrepet til kunstpedagogen som overlater formidlingen til verkets ”karisma”. ”Den karismatiske hållningen medger egentligen bare tillförsel av stimuli och lämnar sedad konstbetraktaren i sticket med sin privata upplevelse. Var och en får finna sina egna estetiska normer” (Lindberg 1988:16). Brønne refererer bare til Lindberg og klargjør ikke hva hun selv legger i begrepet karismatisk eller hvorfor hun anser det som en adekvat betegnelse på Perspektiv III. Sammenlignes Brønnes Perspektiv III med sitatet fra Lindbergs avhandling er det et fellestrekk at estetiske normer skal utvikles innenfra hos hvert enkelt individ. Formidling av normer ansees som problematisk. Brønnes betegnelse på Perspektiv III skiller seg fra de tre andre perspektivene. Det synliggjør kun tilnæringsmåte og ikke intendert læring gjennom arbeid med faget. Jeg har valgt en betegnelse som tydeliggjør perspektivets siktemål med undervisningen: ”Frigjøring av iboende skapende uttrykk”.

Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

I Perspektiv III er undervisningens siktemål å støtte opp om elevenes naturlige kreative utvikling, dyrke frem deres iboende skapende potensial, et personlig uttrykk. Imitasjon og påvirkning fra andres formuttrykk ansees å være direkte skadelig. Når læreren vurderer elevenes produkter har ytre standarder, kulturelle konvensjoner, knyttet til teknikk eller form følgelig ingen plass. De vil motarbeide elevenes eget formspråk og være til hinder for utviklingen av ekte og spontane uttrykk, lærerens indikator på kvalitet ved elevarbeidene.

Under sammenfatter jeg Brønnes ”Perspektiv IV: Kritisk biletpedagogikk” i lys posisjon 4, avsnitt 4c og 4d. Brønnes betegnelse på Perspektiv IV er avgrenset til bilde, todimensjonale representasjoner. I de sammenfattede karakteristika er bilde utvidet til samfunnets visuelle kultur, alle menneskeskapte artefakter; bilder, gjenstander og bygde omgivelser. Det medskapende aspektet fremtrer ikke eksplisitt i Brønnes betegnelse og jeg har derfor endret til ”Kritisk og medskapende samfunnsaktør”.

Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

I Perspektiv IV er undervisningens siktemål å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og deltakende borger. Utvikling av elevenes vurderingskompetanse, evne til å dekode den visuelle kulturens koder og påvirkningskraft står sentralt. Kunnskap om virkemidler i visuell kommunikasjon danner utgangspunkt for kritisk analyse av samfunnets visuelle kultur, den bevisste mottaker. Samtidig etableres muligheter for aktiv påvirkning av den visuelle kulturen, den medskapende aktør. Når læreren vurderer elevenes produkter legges det også vekt på hvordan elevene selv analyserer og vurderer eget skapende arbeid ved hjelp av kunnskap om visuell kultur.

4. Feltarbeid i grunnskolen

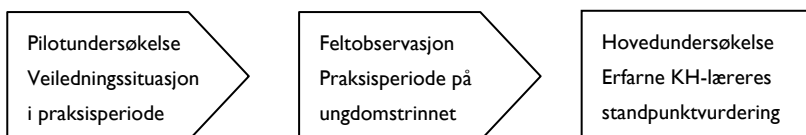
Fra faglærerstudenter til erfarne KH-lærere

Kimen til denne doktorgradsavhandlingen kan spores tilbake til en frustrert faglærerstudent. Ved avslutningen av Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk i 2004 følte jeg meg rett og slett ikke klar til å møte skolehverdagen. Det var vurdering av elevarbeider som var problemet. Jeg manglet verktøy til å legitimere de valgene som skulle synliggjøre fagområdet for eleven og forventninger til kvalitet ved elevenes arbeider. Denne frustrasjonen var bakgrunnen for min mastergradsoppgave *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?* (Grøndalen 2006, Lutnæs 2007).⁴² Mastergradsprosjektet hadde et todelt siktemål; jeg forsøkte å begrepsfeste KH-læreres vurderingskompetanse gjennom teoristudier, samtidig som utviklingen av vurderingskompetanse i *Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk* ved Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark ble lagt under lupen. Gjennom spørreskjema og gruppeintervju spurte jeg avgangsstudenter om hvilke faktorer ved deres faglærerutdanning som hadde bidratt i utviklingen av deres kompetanse til å vurdere elevarbeider.

Den første prosjektbeskrivelsen (2006) var en direkte videreføring av mastergradsarbeidet. I det skisserte doktorgradsprosjektet skulle hovedvekten legges på det operasjonaliserte læreplannivå, mens det i mastergradsarbeidet hadde ligget på henholdsvis det formelle- og erfarne læreplannivå i John I. Goodlads (1979:60-64) teori om fem læreplannivå. Intensjonen var å følge faglærerstudenters læringsprosess i vurdering av elevarbeider som et prisme for å utvikle økt kunnskap om vurderingsarbeidets språk og praksis. I mastergradsprosjektet var det spesielt praksisperiodene som hadde pekt seg ut som en viktig læringsarena for studentene. Jeg gjennomførte derfor en kort pilotundersøkelse tidlig i doktorgradsprosjektet for å teste praksisperiodens egnethet som undersøkelsesarena. I løpet av det første doktorgradsstipendiatåret vokste min nysgjerrighet om hvordan erfarne KH-lærere taklet utfordringer ved vurdering av elevarbeider som drev doktorgradsprosjektet over i en todelt undersøkelse. I første del av undersøkelsen følger jeg en studentgruppes vurdering av elevarbeider gjennom en praksisperiode på ungdomstrinnet. I andre del følger jeg erfarne KH-læreres standpunkt-vurdering på to ulike ungdomsskoler. Feltobservasjonen av studentenes praksisperiode ble

⁴² Jeg bytter navn til Lutnæs i 2006. Lutnæs (2007) er mastergradsoppgaven utgitt som HiO-masteroppgave nr 12. Forordet er revidert, men ellers er oppgaven uendret fra den som ble levert til mastergradseksamen i 2006.

brukt for å kunne stille relevante og praksisnære spørsmål til de erfarne KH-lærerne. Modellen under illustrerer feltarbeidets oppbygning:



Modell som illustrerer feltarbeidets tre steg i kronologisk rekkefølge.

PILOTUNDERSØKELSE – EN VEILEDNINGSSITUASJON

Formålet med pilotundersøkelsen var å bekrefte eller avkrefte praksisperiodens relevans for prosjektets overordnede målsetning. Var faglærerstudentenes praksisperiode en arena der KH-fagets vurderingspraksis ble artikulert? I møtet mellom studenter og en erfaren øvingslærer anså jeg det som sannsynlig at fagets vurderingspraksis ble drøftet, begrunnet og utfordret i praksisperiodens veiledningssituasjoner. Her støttet jeg meg til artikkelen ”Articulating practice” (Butler et al. 2001) og sitatet: ”Feedback always involves ’articulating practice’” (ibid:208). I forkant av pilotundersøkelsen søkte jeg om tillatelse til gjennomføring fra dekan ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo (vedlegg 2). Via praksisrådgiver ble det sendt ut en e-post til alle øvingslærere med en presentasjon av undersøkelsen (vedlegg 3).

Etter flere henvendelser var det en øvingslærer, med tilhørende studentgruppe som sa seg villig til å delta i pilotundersøkelsen. En praksisperiode omhandler mange andre aspekter ved lærerrollen enn vurdering av elevarbeider. Det var derfor avgjørende å finne en øvingslærer som gjorde vurdering av elevarbeider til et veiledningstema i løpet av studentenes praksisperiode. Premisser for igangsetting av undersøkelsen var at studentgruppe og øvingslærer ville gi meg tilgang til situasjoner der studentene vurderte elevarbeider, at deres vurderingsarbeid ble fulgt opp med veiledning, samt at jeg fikk observere denne veiledningsdialogen mellom studenter og øvingslærer. I pilotundersøkelsen observerte jeg en veiledningssituasjon mot avslutningen av en praksisperiode mellom faglærerstudenter og deres øvingslærer. Studentene var i sitt tredje og siste studieår og deres praksisperiode lagt til videregående opplæring, studiespesialisering med formgivingsfag. Pilotundersøkelsen er kun dokumentert gjennom anonymiserte feltnotater, ikke videoopptak eller lydopptak slik det skisseres i presentasjonen av pilotundersøkelsen (vedlegg 3).

Pilotundersøkelsen bekreftet studentenes praksisperiode som en egnet undersøkelsesarena. Veiledningssituasjoner mellom øvingslærer og studentgruppe var i høyeste grad en arena for artikulering av fagfeltets vurderingspraksis. Jeg opplevde faglærerstudenter som gikk rett til beinet av vurderingsproblematikken, utfordret øvingslæreren og diskuterte ulike

løsningsalternativer. Øvingslæreren brukte aktivt sin erfaringsbakgrunn i veiledningen av faglærerstudentene gjennom å vise til eksempler på lignende problematikk som hun hadde diskutert med kollegaer, eller som hun selv hadde opplevd i møte med elevene.

Pilotundersøkelsen gav meg flere erfaringer som ble viktige i planleggingen av det videre feltarbeidet. For det første at en praksisperiode er et uforutsigbart forskningsfelt. Jeg hadde avtalt tidspunkt for observasjonen med øvingslæreren ut fra en planlagt situasjon der faglærerstudentene skulle vurdere elevarbeider i samråd med øvingslæreren. Vel fremme på skolen hadde faglærerstudentene kommet frem til at de ikke kunne vurdere elevarbeidene fordi de hadde gitt elevene for lite informasjon om sentrale aspekter ved oppgaven. Den veiledningssituasjonen jeg observerte omhandlet utarbeidelse av vurderingskriterier til en ny oppgave som elevene skulle bruke en skoledag på. Dette viste seg å være en vel så egnet observasjonssituasjon som faglærerstudenters vurdering av elevarbeider i etterkant av en undervisningsperiode. Uforutsigbarheten i studentenes praksisperiode og de interessante diskusjonene som oppsto ved utviklingen av vurderingskriterier synliggjorde at jeg burde følge neste gruppe faglærerstudenter gjennom hele deres praksisperiode. Det ville være umulig å forutse når relevante diskusjoner oppsto og velge ut disse dagene for observasjon.

FELTOBSERVASJON – EN PRAKSISPERIODE

Da jeg gikk inn i neste feltarbeid i en studentgruppes praksisperiode hadde dets rolle i doktorgradsprosjektet endret seg fra å være hovedarena til å bli et forstudium til en undersøkelse blant erfarne KH-lærere. Den artikuleringen av KH-fagets vurderingspraksis jeg håpet praksisperioden ville bidra med skulle nå brukes som utgangspunkt for å stille relevante og praksisnære spørsmål til erfarne KH-lærere. Erfaringene fra observasjonen av studentenes praksisperiode har stått sentralt i utviklingen av intervjuguidene til hovedundersøkelsen der jeg følger erfarne KH-læreres standpunktvrdering. Feltobservasjonen har vært den direkte forløperen til spørsmål 1d, 1g, 2f i intervjuguiden for gruppeintervjuene, samt spørsmål 1i, 1k, 2.1c, 2.1d, 2.1e, 2.1f, 2.3c, 2.3d, 2.3f, 2.3g, 2b 2d, 2e, 2f, 3c i intervjuguiden for de individuelle intervjuene.

Utvalg

Valget av deltakere til feltobservasjonen ble gjort ved hjelp av praksisrådgiver ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. Praksisrådgiver ble bedt om å anbefale en øvingslærer ut fra følgende kriterier:

- Øvingslæreren har tradisjon for å gjøre vurderingsproblematikk til en del av studentenes praksisperiode

- Øvingslæreren lar studentene utarbeide undervisningsopplegg for elevene og vurdere elevarbeidene med karakter under veiledning
- Øvingslæreren er erfaren i rollen som øvingslærer

Kriteriene ble laget ut fra et ønske om å finne en øvingslærer som kom til å gjøre vurdering av elevarbeider til et sentralt element i studentenes praksisperiode. Jeg påvirket ikke sammensetningen av studentgruppen, den var allerede bestemt og fulgte med i valget av øvingslærer. Jeg etablerte kontakt med den anbefalte øvingslæreren via e-post (vedlegg 5). Da øvingslærer hadde gitt et foreløpig samtykke til deltakelse, tok jeg kontakt med studentgruppen for å forhøre meg om de ønsket å delta. Et informert og fritt samtykke fra både studentgruppe og øvingslærer var en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg utformet informasjonsskriv og samtykkeerklæring i samråd med NSD for å ivareta dette (vedlegg 7 og 8). Det var også nødvendig med et informert og fritt samtykke til undersøkelsen fra rektor ved den skolen studentene gjennomførte sin praksisperiode (vedlegg 7 og 9), samt ledelsen ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo (vedlegg 4).

Deltakende observasjon

Feltobservasjonen omfatter en studentgruppes praksisperiode fra planlegging av undervisning, gjennomføring og fram til vurdering av elevarbeider ved praksisperiodens avslutning. Praksisperioden er en eksamenssituasjon for faglærerstudentene og en kraftanstrengelse der deres faglige kompetanse og evne til å håndtere situasjoner som oppstår i undervisningen settes på prøve. For å minske min tilstedeværelse som et ubehagelig fremmedelement for studentene valgte jeg metoden deltakende observasjon ved å involvere meg i de oppgavene studentene skulle løse. Som tidligere faglærerstudent har jeg selv erfaringer fra tre praksisperioder. Det er en sosial kontekst jeg kjenner godt, og som jeg ubesværet kan ta del i. Katrine Fangen beskriver den deltakende observatørens rolle slik:

Som deltagende observatør vil du måtte engasjere deg i de menneskene du studerer, og delta i samhandling og samtale med dem. Du kan ikke stille deg utenfor deres verden ved å innta en ren tilskuerposisjon, der du kun nedtegner inntrykkene av hva de sier og gjør (Fangen 2004:29)

Jeg deltok som aktør i utforskningen av løsningsalternativer ved utarbeidelse av oppgavetekst, vurderingsskjema, vurdering av elevarbeidene og drøfting av vurderingsproblematikk. Slik kunne jeg, med mer erfaring og kompetanse i elevvurdering i faget KH, gi studentene noe tilbake for å la meg være en del av deres praksisperiode. Samtidig følte jeg kontinuerlig på en balansegang

mellom det å være en ressurs og det å komme med forslag for tidlig i studentenes refleksjonsprosesser. I feltobservasjonen vekslet jeg mellom rollen som ikke-deltakende observatør og rollen som fullt deltakende observatør (Fangen 2004:104-106). Skiftene mellom de to rollene ble til i dialog med studentgruppen og øvingslæreren. Jeg deltok når øvingslærer og studenter inviterte meg med i diskusjonene. I den deltakende observasjonen kan jeg ikke regnes som en primær deltaker (Fangen 2004:29). Jeg er ikke en aktør på lik linje med studenter og øvingslærer. Jeg hadde allerede bestått min praksisperiode og var ikke forpliktet til samarbeid på samme måte som studenter og øvingslærer. For å kjenne til bakgrunnen for diskusjonstemaene i påfølgende veiledningssituasjoner, fulgte jeg med studentene inn i klasserommene der de underviste. Studentene vekslet mellom ulike roller i undervisningssituasjonene, der de enten hadde lederansvar for timen, deltok som veiledningsressurs eller observerte medstudentenes undervisning. I klasserommet deltok jeg av og til som veiledningsressurs for elevene under ledelse av den studenten som hadde ansvaret for timen.

Dokumentasjon fra feltobservasjonen

De samtaler om vurdering av elevarbeider som oppsto i praksisperioden ble dokumentert gjennom lydopptak og notater. Dersom samtalen omhandlet konkrete elevarbeider ble disse dokumentert gjennom digitale fotografier. Jeg gjorde ingen lydopptak fra studentenes undervisning og elevene er bare en del av empirien gjennom bilder av produktene de laget. I etterkant av feltobservasjonen ba jeg om elever og foreldres samtykke til publisering av fotografier av elevarbeider (vedlegg 10). Samlet omfatter dokumentasjonen fra studentenes praksisperiode følgende empiri:

- Studentenes oppgavetekst til elevene
- Studentenes vurderingsskjema
- Lydopptak og notater fra studentenes planleggingsmøter
- Lydopptak og notater fra veiledningssituasjoner når vurdering er tema
- Lydopptak av studentene som vurderer elevarbeider under øvingslæreres veiledning
- Fotografier av elevarbeider

I etterkant av feltobservasjonen laget jeg et dokument som synliggjorde de spørsmålsideer jeg hadde fått i løpet av studentenes praksisperiode. Jeg sendte dokumentet på e-post til øvingslærer og studenter for å informere om hva deres deltakelse hadde tilført doktorgradsprosjektet (vedlegg 12). I e-posten åpnet jeg for tilbakemelding og innspill til dokumentet (vedlegg 11), men verken øvingslærer eller studenter gav noen innspill i etterkant.

HOVEDUNDERSØKELSE – STANDPUNKTVURDERING

I hovedundersøkelsen følges to team med erfarne KH-lærere (Skole A og Skole B) i prosessen frem mot å sette standpunkt karakter i faget KH. Begrunnelsen for å velge KH-lærernes standpunkt vurdering som undersøkelsesarena var todelt. For det første ble det ansett som en periode i løpet av skoleåret med større grad av samhandling mellom KH-lærerne. De må samarbeide når delkarakterer fra deres ulike undervisningsperioder skal vektles opp mot hverandre i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer. Jeg håpet forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer ville føre til en artikulering av hva KH-lærerne regnet som kvaliteter ved elevarbeidene i en autentisk vurderingssituasjon. For det andre er perioden for standpunkt vurdering tidspunktet der 10. års obligatorisk skolegang skal oppsummeres. Elevarbeidene som ligger til grunn for KH-lærernes standpunkt vurdering er slutt dokumentasjonen av deres læring i faget KH. Standpunkt vurdering som undersøkelsesarena åpner derfor muligheten til å stille spørsmål som: Hva forventer KH-lærerne at elevene har lært i arbeid med faget? Hvordan gjenspeiles læreplanens fire hovedområder i KH-lærernes standpunkt vurdering?

Utvalg

I hovedundersøkelsen ønsket jeg å observere og intervjuer erfarne kunst- og håndverkslærere. Kriterier for utvalg var at lærerne hadde faglærerutdanning i formgivning kunst og håndverk eller allmennlærerutdanning med minst et fordypningsår i faget KH. Jeg valgte skoler der flere av KH-lærerne hadde lang undervisningserfaring. Erfarne lærere har utviklet et bredt spekter av løsningsstrategier i egen praksis, og det var nettopp disse jeg ønsket å drøfte og gjøre tilgjengelig for fagfeltet gjennom doktorgradsprosjektet. I utgangspunktet hadde jeg en intensjon om å følge fire lærerteams standpunkt vurdering. Men da feltarbeidet ved de to første skolene var gjennomført hadde de allerede generert en så rikholdig empiri at jeg besluttet å prioritere resterende stipendiatperiode til analyse og drøfting, snarere enn å gå i gang med to tidskrevende feltarbeid til. Erfaringen fra de to første feltarbeidene viste at de krevde minimum to måneder til forarbeid og selve feltarbeidet, samt to måneder til transkripsjon og sortering av bildemateriale.

Betegnelsen lærerteam refererer til de kunst- og håndverkslærerne som underviste på 10. trinn det skoleåret feltarbeidet ble gjort. Ved Skole A var dette A-L1, A-L2 og A-L3. De to førstnevnte er erfarne og utdannede KH-lærere, mens A-L3 er en ufaglært vikar for en sykemeldt KH-lærer. Ved Skole B bestod lærerteamet av B-L1, B-L2, B-L3 og B-L4. Alle fire hadde en utdanning i samsvar med utvalgskriteriene. De tre førstnevnte er erfarne i rollen som KH-lærere. Den sistnevnte har lang erfaring som lærer, men har først nylig blitt en del av lærerteamet i faget KH etter videreutdanning.

Gjennomføring av hovedundersøkelsen

Jeg tok kontakt med KH-lærerne ved Skole A og B via e-post med forespørsel om deres deltakelse i feltarbeidet (vedlegg 13). Etter positiv respons avtalte jeg et møte på skolene for å kunne planlegge feltarbeidet og forhøre meg om rektors samtykke til undersøkelsen. For å kunne være tilstede som observatør på standpunkt-karakttermøtene var det en forutsetning at alle involverte KH-lærerne, samt skolens rektor gav et informert og fritt samtykke til undersøkelsen. I samråd med NSD utarbeidet jeg informasjonsskriv og samtykkeerklæring som kunne ivareta dette (vedlegg 14). Lærerne ved Skole A ønsket ikke lydopptak fra feltarbeidet. Jeg fjernet derfor begrepet lydopptak fra deres informasjonsskriv og samtykkeerklæring før de ble undertegnet. Ved Skole A skrev jeg notater under intervju og observasjon som kort tid etter feltarbeidet ble sendt til lærerne for gjennomsyn og forespørsel om eventuelle endringer. I etterkant av feltarbeidet tok jeg kontakt med KH-lærerne via e-post der analysearbeidet har generert behov ytterligere informasjon og oppklaring.

I hovedundersøkelsen har jeg tatt i bruk et spekter av metoder:

- Dokumentasjon av oppgavetekster og vurderingsskjema
- Deltakende observasjon i lærernes vurderingsarbeid
- Observasjon av lærerteamenes standpunkt-karakttermøter
- Gruppeintervju av lærerne
- Individuelle intervju av lærerne
- Dokumentasjon av elevarbeider

Samlet etablerer metodene tre ulike innganger til hva KH-lærerne vektlegger ved standpunkt-vurdering i faget; tekst-bruk-refleksjon. Oppgavetekster og vurderingsskjema viser KH-lærernes vurderingskriterier formulert som tekst. Observasjon av standpunkt-karakttermøter og KH-lærernes individuelle vurderingsarbeid viser bruken av vurderingskriteriene. Intervjuene viser KH-lærernes refleksjon over og legitimering av vurderingskriteriene.

Dokumentasjon av oppgavetekster og vurderingsskjema

Textmaterialet utgjør de oppgavetekster som var relevante ved KH-lærernes standpunkt-vurdering, samt de skjema læreren brukte som verktøy ved vurdering av elevarbeidene. KH-lærernes vurderingsskjema viser hva de prioriterer å dokumentere av elevenes arbeider i faget; Hvilke aspekter ved undervisningsperioder som dokumenteres med egne delkarakterer og hvilke delkarakterer KH-lærerne har dokumentert fra skoleåret som helhet. Jeg anser oppgavetekster som viktige dokumenter der forventninger til elevenes læring i KH-faget artikuleres. De eksisterer som konkret dokumentasjon til forskjell fra

det lærerne formidler muntlig til elevene i undervisningen, og synliggjør KH-faget for foreldre, skoleledere og lærerkolleger. Oppgavetekstene kan sees som en gjensidig bindende kontrakt mellom lærer og elevgruppe som formidler hva elevene skal gjøre i arbeid med oppgaven, samt faglige forventninger til elevenes prosess og sluttprodukt. Tekstmaterialet viser KH-lærernes skriftspråklige repertoar av indikatorer på kvaliteter ved elevarbeider, samt maler for vurderingsskjema og konstruksjon av oppgavetekster. KH-lærernes produserte tekstmateriale trekker på et sosialt og historisk utviklet repertoar de har kunnet adaptere (Wenger 1998:83) gjennom et bredt spekter av faglige fora som fagtidsskrift, egen lærerutdanning og veiledningshefter. Enkelte av opplysningene er endret for å ivareta KH-lærernes anonymitet.

Deltakende observasjon i lærernes vurderingsarbeid

I informasjonsskrivet som lå til grunn for KH-lærernes samtykkeerklæring (vedlegg 14) åpnet jeg for en rolle som deltakende observatør. Ved begge skolene ble jeg på KH-lærernes initiativ ledet over i en deltagende rolle når de vurderte elevarbeidene fra 10. trinn. Det endret min rolle fra ikke-deltakende observatør til fullt deltagende observatør (Fangen 2004:104-106). På Skole A ble jeg utfordret til å vurdere elevarbeidene fra hele vårhalvåret parallelt med A-L1 og A-L2. Jeg vurderte elevarbeidene ved hjelp av lærernes oppgavetekster og brukte de samme vurderingsskjema som A-L1 og A-L2. KH-lærerne ved Skole B inviterte meg til å følge elevenes muntlige presentasjoner av oppgaven *Samtidskunst* for medelever og lærere. Lærerne fylte ut et vurderingsskjema mens elevene presenterte sine arbeider og utfordret meg til å gjøre det samme. Alle KH-lærerne, bortsett fra B-L4 som var sykemeldet, fulgte Gruppe 3s presentasjoner. I etterkant samlet lærerne seg for å diskutere hvor de skulle legge nivået for de ulike karakterene ved å sette karakterer sammen på alle elevene i Gruppe 3. Selv om jeg i denne delen av feltarbeidet vurderte elevarbeider sammen med lærerne, deltok jeg likevel ikke på lik linje som primær deltaker (ibid:29), et fullverdig medlem av lærerkollegiet. Lærerne hadde tilgang på langt mer informasjon enn meg. De hadde planlagt undervisningsperioden og veiledet elevene gjennom prosessen, mens jeg kun så elevenes sluttprodukter og lærernes vurderingskriterier. Samtidig hadde jeg ikke lærernes forpliktelser i etterkant. Jeg skulle ikke begrunne de karakterene jeg hadde satt ovenfor elever, eller forberede meg på å legitimere min vurdering ved eventuelle klagesaker.

Den deltagende observasjonen gav de erfarne lærerne muligheten til å sette den unge forskeren på prøve. Jeg ser deres initiativ til deltakelse som grep fra lærernes side for å bli mer komfortable med min tilstedeværelse. Forskeren kom vekk fra "observasjonsposten" og ut på gulvet. Det gav en anledning til å bli kjent med meg i en mer uformell setting uten lydopptak. Den deltagende

observasjonen gav meg samtidig det Fangen (2004:30) kaller ”førstehånds erfaringer”. Jeg fikk prøvd vurderingskriterienes anvendelighet i møte med elevarbeidene og utfordringen i det å vekte kriteriene opp mot hverandre. Erfaringen fra feltarbeidet gjør at jeg kan støtte meg til det Fangen beskriver som en av fordelene ved deltakende observasjon at: ”direkte erfaringer kan bedre din forståelse og fortolkning av feltet” (ibid). Den deltakende observasjonen gav meg viktig bakgrunnsinformasjon for å kunne følge lærernes argumenter på standpunkt-karakttermøtet, samt innspill til både gruppeintervju og individuelle intervju.

Observasjon av lærerteamenes standpunkt-karakttermøter

Observasjon av lærerteamenes standpunkt-karakttermøter gav tilgang på en autentisk situasjon fra KH-lærernes vurderingspraksis. På standpunkt-karakttermøtene inntok jeg en ikke-deltakende observatørrolle. ”En rolle som ikke-deltakende observatør innebærer at du kun observerer, uten at du involverer det i samhandlingen selv” (Fangen 2004:106). Jeg vurderte deltakelse som forskningsetisk problematisk fordi innspill fra meg ville kunne gjort lærerne i tvil og ført til endringer i elevenes standpunkt-karakterer. I kapittel 5, *To standpunkt-karakttermøter*, gjengis forhandlingen av 17 standpunkt-karakterer. Utdragene synliggjør hvilket repertoar KH-lærerne anvender i legitimeringen av elevenes standpunkt-karakterer. Ved Skole A varer standpunkt-karakttermøtet i tre timer og ved Skole B i overkant av en time. I løpet av den tiden har KH-lærerne fastsatt standpunkt-karakter for henholdsvis 84 og 71 elever. En av grunnene til at gruppeintervjuet med lærerne fra Skole A tok lengre tid var at de hadde tatt med seg elevenes arbeider til standpunkt-karakttermøtet. De brukte mye tid på å finne frem hver enkelt elevs arbeider, mens lærerne ved Skole B kun brukte sine delkarakterskjema og hukommelse som legitimeringsgrunnlag. I transkripsjonen som dokumenterer KH-lærernes forhandlinger er dette forholdet omvendt proporsjonalt. Det er større detaljeringsgrad i empirien fra standpunkt-karakttermøtet ved Skole B, der lydbåndet fanger alt som sies. Ved Skole A prioriterer jeg å notere KH-lærernes argumenter for standpunkt-karakterene rundt mødebordet. Jeg har ikke notert eventuelle kommentarer når lærerne hentet elevarbeider eller diskusjoner om hvordan møtet skal organiseres. En annen grunn til at den transkriberte empirien fra Skole B er mer omfattende enn den fra Skole A er at lærerne ved Skole B har langt flere delkarakterer å vekte opp mot hverandre og at forhandlingene oftere involverer hele lærerteamet og at de rett og slett sier mer på møtet.

Intervju

Jeg har intervjuet KH-lærerne enkeltvis og som gruppe. De individuelle intervjuene gav meg muligheten til å komme på tomannshånd med KH-

lærerne og rette søkelys mot særtrekk ved deres standpunktvurderingspraksis. I gruppeintervju møtte jeg hvert lokale lærerteam som praksisfellesskap og igangsatte diskusjoner om indikatorer på kvalitet ved elevarbeider og standpunktvurdering i KH-faget. Her ble intervjudialogen utvidet til en betydningsforhandling like mye KH-lærerne i mellom som mellom meg og KH-lærerne. I sin artikkel "Beyond neopositivists, romantics, and localists : a reflexive approach to interviews in organizational research" tar Mats Alvesson (2003) et oppgjør med det jeg med Steinar Kvaales ord vil kalle "å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden" (Kvale 1997:21). Denne formuleringen forutsetter at en kan nå frem til den intervjuedes livsverden, og gjøre KH-lærernes vurderingspraksis transparent og tilgjengelig bare en stiller de riktige spørsmålene. Alvesson vil bort fra forskningsintervjuet som en metode for å "tappe" informanten for kunnskap og mener dette "neglects the interview situation as a socially and linguistically complex situation" (Alvesson 2003:14). Jeg kan kun få tilgang på den versjonen av KH-lærernes vurderingspraksis som de velger å konstruere i møte med intervjusituasjonen; det sosiale samspillet mellom intervjuobjekt og intervjuer, samt intervjuguidens spørsmål.

Intervjusituasjonen er følgelig en forhandlingsarena og er "et komplekst nettverk af sociale relationer og identiteter, hvor interviewer og respondenter konstruerer intervjudialogen gjennom en betydningsforhandling" (Phillips 2004:62). I intervjudialogen kan jeg som utdannet faglærer trekke på et felles repertoar. Ved å gjøre feltarbeid i egen kultur (Wadel 1991:18-21) er jeg selv bærer av det repertoaret jeg undersøker gjennom Wengers (1998) teori om meningsskaping i praksisfellesskap. I forkant av et møte for å forberede feltarbeidet vurderer B-L1 tilfeldigvis elevarbeider i 8. trinn. B-L1 snur seg mot meg med et elevarbeid i hånda og spør:

B-L1: Hva ville du gitt på dette?

E: Nå har jo ikke jeg sett oppgaveteksten...

B-L1: Bare svar ut fra det du ser

E: Fire minus

B-L1: Det har jeg satt også⁴³

B-L1s selvinitierte test av min vurderingskompetanse viser at vi deler et felles repertoar av indikatorer på kvalitet ved elevarbeider. Det repertoaret vi har felles som representanter for faglærerprofesjonen har likhetstrekk med det sosiologen Anthony Giddens referer til som "mutual knowlegde".

⁴³ Dialogen er gjengitt etter det minnet jeg har fra situasjonen, det ble ikke brukt noen lydbandopptaker på møtet med B-L1.

I use the term 'mutual knowledge' to refer to generically to taken-for-granted 'knowledge' which actors assume others possess, if they are 'competent' members of society, and which is drawn upon to sustain communication and interaction (Giddens 1976:107)

Problemet med å gjøre feltarbeid i egen kultur er at det repertoaret jeg deler med KH-lærerne kan oppleves som så selvfølgelig at jeg ikke legger merke til det: "... it is not as transparent to anyone studying conduct within a familiar cultural frame, who tends to take the mutual knowledge he shares with his subjects for granted" (Giddens 1976:16). Samtidig vil jeg kunne gjenkjenne historiske og kulturelt betingede koder som KH-lærerne trekker på i intervjuet. Det gjør at jeg kan stille oppfølgningsspørsmål som forskere fra helt andre fagområder ikke vil kunne formulere. Intervjudialogen styres av det som er naturlig og utenkelig å si for innvidde representanter fra faglærerprofesjonen og synliggjør med det standpunktvurderingens historiske og kulturelle betingelser. Det gir empirien verdi som grunnlag for å drøfte standpunktvurdering i faget KH (se kapittel 2, avsnitt "Kunnskapens verdi som sosial konstruksjon?").

Gruppeintervju

Valg av gruppeintervju som forskningsmetode har sin bakgrunn i positive erfaringer med metoden i mitt masterarbeid *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong* (Lutnæs 2007). Her intervjuet jeg studentgrupper og opplevde at det raskt oppsto flyt i diskusjonene der studentene grep hverandres tankerekker og utfylte hverandres svar. Gruppeinteraksjonen synliggjorde problemfeltet og gav meg følelsen av å sitte på en gullgrube i analysen av empirien. Studentene jeg intervjuet var godt vant til å fungere som gruppe etter tre studieår sammen og virket trygge i intervjusituasjonen. Det var jeg som var i mindretall og ny i det sosiale samspillet. Jeg så det som sannsynlig at en tilsvarende dynamikk i diskusjonene kunne oppstå blant KH-lærerne ved Skole A og B da de, som faglærerstudentene, var etablerte grupper. Gjennom deltakernes samhandling håpet jeg å få innblikk i andre sider ved KH-lærernes standpunktvurdering, enn den jeg gjennom min for(u)forståelse hadde vært i stand til å formulere gjennom en intervjuguide. Dette beskrives som synergieffekt og en av styrkene ved gruppeintervju i *Focus Groups. Theory and Practice*.

Focus groups allow respondents to react to and build on the responses of other group members. This synergistic effect of the group setting may result in the production of data or ideas

that might not have been uncovered in individual interviews. Differences of opinion among group members also help researchers identify how and why individuals embrace or reject particular ideas, communications, or products (Stewart et al. 2007:43)

Tilsvarende oppsummerer David L. Morgan styrken ved fokusgruppe som kvalitativ metode som at: “group discussions create a process of sharing and comparing among the participants. In a lively group conversation, the participants will do the work of exploration and discovery for you” (Morgan 1998:12). Gruppeintervjuene ved Skole A og B kan anses som fokusgrupper etter Morgans kriterium ”there must be an effort to gather research data through a focused group discussion” (ibid:35). Gruppeintervjuene ble gjennomført som del av et forskningsprosjekt og var fokuserte. Jeg bestemte tema og ledet intervjuet slik at gruppeinteraksjonen ble fremmet og konstruerte⁴⁴ metodens sentrale empiri – diskusjonene mellom aktørene. Forskerrollen i et gruppeintervju kan være en krevende øvelse. Det er en balansegang mellom å slippe diskusjonen fri og det at diskusjonen ikke lenger informerer prosjektets problemstillinger. Dersom diskusjoner stoppes fordi en av deltakerne går utover tematikkens rammer, kan verdifulle innspill fra de andre gå tapt. Parallelt som forskeren lytter til den som fører ordet må den følge med på kroppsspråket til de andre deltakerne og vurdere oppfølgingsspørsmål, eller om andre deltakere bør slippes til. I litteraturen brukes termen moderator fremfor intervjuer for å understreke forskerens koordinerende lederrolle (Stewart et al. 2007:69, King og Horrocks 2010:71). Forskeren må styre intervjusituasjonen slik at ikke bare en av deltakerne fører ordet ved å henvende seg til de andre i gruppen for å be om utfyllende eller motstridende kommentar. Det er en forutsetning for å ivareta metodens styrke, gruppeinteraksjonen.

Utvikling av intervjuguiden

I forbindelse med feltarbeidet ved Skole A og B ble det utviklet to intervjuguiden (vedlegg 16 og 17), en for gruppeintervjuet og en for de individuelle intervjuene med KH-lærerne. Intervjuguidene bidrar til å gi empirien en noenlunde lik profil, der noen samtaletemaer er gjennomgående og kan drøftes på tvers av de to skolene. Intervjuguidene er utviklet med utgangspunkt i feltobservasjonen av en praksisperiode for faglærerstudenter, gjeldende læreplan og forskrifter, samt studier av tidligere forskning og litteratur om vurderingspraksis i norsk og internasjonal kontekst. Refleksjoner i etter-

⁴⁴ Her har jeg tatt meg den frihet å skrive om Morgans ”gather research data”. I lys av sosialkonstruksjonisme som valgt vitenskapsteoretisk posisjon i kapittel 2 er denne formuleringen problematisk. Det kan tolkes som forskningsdataene eksisterer i forkant av feltarbeidet og ligger klare til å ”samles inn” når forskeren ankommer.

kant av de mer utformelle møtepunktene med KH-fagets vurderingspraksis som beskrevet i kapittel 2 har også bidratt med innspill. Feltobservasjonen og de uformelle møtepunktene har gitt meg et innblikk i noen av de utfordringer og dilemma KH-lærere står ovenfor ved vurdering av elevarbeider. Studier av tidligere forskning og litteratur om vurderingspraksis har åpnet muligheten for å etablere en direkte lenke mellom det som er tenkt og skrevet om vurderingsproblematikk tidligere – og intervjudialogen. Jeg har valgt å gjøre flere av spørsmålenes litteraturgrunnlag tilgjengelig for KH-lærerne gjennom referanser i intervjuguidene. Utviklingen av intervjuguidene har vært en arbeidskrevende prosess, men samtidig en forutsetning for å kunne stille relevante og utfordrende spørsmål til de erfarne KH-lærerne. Prosessen har vært et verktøy til å øke mitt refleksjonsnivå og kjennskap til feltet i forkant av intervjusituasjonene.

Intervjuguiden for de individuelle intervjuene er tredelt. Del 1 er en innledning med spørsmål om KH-lærerens faglige bakgrunn og visjoner for faget. Del 2 er den mest omfattende med detaljspørsmål om KH-lærerens standpunktvurdering. Her har gjeldende læreplan i faget KH vært en viktig referanse i utviklingen av de temabaserte spørsmålene (SPM 2.1- 2.5). I den tredje delen blir KH-lærerne presentert for sitatutdrag fra litteratur og tidligere forskning og blir bedt om å reflektere over egen vurderingspraksis i relasjon til den problematikken som reises. Feltobservasjonen i studentenes praksisperiode har vært den direkte forløperen til spørsmål: 1i, 1k, 2.1c, 2.1d, 2.1e, 2.1f, 2.3c, 2.3d, 2.3f, 2.3g, 2b 2d, 2e, 2f, 3c.

Intervjuguiden for gruppeintervjuene er todelt. Del 1 retter seg mot KH-lærernes standpunktvurdering og deres indikatorer på kvalitet ved elevarbeider. Målet med denne delen av gruppeintervjuet var å aktivisere lærernes språklige repertoar for elevarbeider på ulike karakternivå. I motsetning til standpunkttermøtet der jeg var en ikke-deltakende observatør, var gruppeintervjuet en arena der jeg kunne utfordre lærerne til å utdype, forklare og forhandle betydningsinnhold i egne vurderingskriterier. Et utvalg elevarbeider fra 10.trinn var tilgjengelig som konkretiseringsmateriale i intervjusituasjonen og bidro til å kontekstualisere KH-lærernes språklige repertoar i et spesifikt materiale. Det som beskrives og refereres til som positive og negative egenskaper ble konkretisert ved å vise frem elevarbeidene. Slik ble det enklere for kollegaer å komme med motstridende eller støttende synspunkter, og for meg som intervjuer å stille diskusjonsgenererende oppfølgingsspørsmål. I den første delen av intervjuguiden for gruppeintervjuet er det også noen generelle spørsmål om KH-lærernes standpunktvurdering som hvor styrende læreplanens kompetansemål har vært og grensen mellom elevenes orden- og adferds karakter og fagkarakteren. Den andre delen av gruppeinter-

vjuet er bygget opp omkring samme mal som Del 3 i intervjuguiden for de individuelle intervjuene. KH-lærerne ble presentert for sitatutdrag og bedt om å reflektere over egen vurderingspraksis i relasjon til den problematikken som reises. I gruppeintervjuet ble også aktuelle utdanningspolitiske føringer brakt inn som utgangspunkt for intervjudialogen. Feltobservasjonen i studentenes praksisperiode har vært den direkte forløperen til spørsmål 1d, 1g, 2f.

Gjennomføringen av gruppeintervju

Gruppeintervju av lærerteamene ble gjennomført rett i etterkant av standpunkt-karakttermøtene. Intervjuguiden ble sendt til KH-lærerne i forkant, slik at de hadde mulighet til å tenke gjennom spørsmålene før selve intervjusituasjonen. Ved Skole A hadde A-L3, den ufaglærte vikaren, ikke anledning til å delta på den foreslåtte datoen for gruppeintervjuet. Jeg vurderte det som viktigst at de to utdannede kunst- og håndverkslærerne deltok i intervjuet og gjennomførte gruppeintervjuet med A-L1 og A-L2. Det hadde vært svært vanskelig å finne et egnet tidspunkt for gruppeintervjuet. Ved å velge fastsettelse av standpunkt-karakter som tidspunktet for feltarbeidet hadde jeg samtidig valgt KH-lærernes travleste periode i skoleåret. Gruppeintervjuet måtte gjennomføres etter standpunkt-karakttermøtet, og mens elevarbeidene fortsatt var tilgjengelig på skolen som konkretiseringsmateriale. Utvalget av elevarbeider til den første delen av gruppeintervjuet ble gjort med utgangspunkt i notatene fra standpunkt-karakttermøtet. Jeg prioriterte de elevarbeidene som hadde skapt diskusjoner mellom KH-lærerne, samt de elever som hadde fulgt undervisningen til både A-L1 og A-L2 på 10. trinn. Med dette som utgangspunkt valgte jeg ut to sett elevarbeider for hvert karaktertrinn (1-6) der vekselvis A-L1 og A-L2 hadde undervist eleven i vårhalvåret. Ingen av A-L2s elever i vårhalvåret ble gitt standpunkt-karakter 1, så samlet utgjorde utvalget 11 elever.

Ved Skole B ble B-L3 forhindret fra å delta i gruppeintervjuet på grunn av sykdom i nær familie. B-L3 ønsket å gjennomføre intervjuet, men ble sendt på sykebesøk av meg og kollegaene. Det hadde blitt et annet gruppeintervju med alle lærerne til stede, men forholdene lå heller ikke her til rette for å flytte gruppeintervjuet til et senere tidspunkt. B-L3s stemme blir hørt gjennom det individuelle intervjuet, men var ikke med og satte sitt preg på gruppeintervjuet. Gruppeintervjuet ble gjennomført på det rommet der alle elevarbeidene fra undervisningsperioden Samtidskunst var lagret i påvente av utstilling. De arbeidene elevene hadde laget tidligere i skoleåret var tatt med hjem. Gruppeintervjuet ble derfor avgrenset til en diskusjon tilknyttet vurderingskriteriene fra oppgaveteksten *Samtidskunst*. Lærerne ble bedt om å sette ord på hva som kjennetegner elevbesvarelser ved ulike karakternivå og bruke elevarbeidene i rommet som konkretisering.

Gjennomføringen av individuelle intervju

De individuelle intervjuene ble gjennomført i etterkant av gruppeintervju og standpunkt-karakttermøter. På grunn av stor arbeidsbelastning for lærerne ble noen av intervjuene ved Skole B flyttet til august. Intervjuguiden låste ikke tidspunktet for intervjuene på samme måte som gruppeintervjuet. Intervjuguiden ble sendt til lærerne på forhånd slik at de hadde mulighet til å tenke gjennom spørsmålene før selve intervjusituasjonen. Etter å ha sett intervjuguiden for de individuelle intervjuene ønsker ikke A-L3, den ufaglærte vikaren fra Skole A å delta i intervjuet. A-L3 begrunner dette slik: ”Jeg har tenkt litt på det, er kanskje ikke kompetent til å svare på disse spørsmålene” (P-A A-L3). De erfarne KH-lærerne fra Skole A og B hadde brukt muligheten til å se på intervjuguiden i forkant og møtte godt forberedt. I løpet av intervjuene var det flere som henviste til erfaringer fra forberedelsene.

B-L2: Det var morsomt å sitte og tenke over de spørsmålene her. Jeg fant ut at hvis man har vært veldig tydelig på hva oppgaven gjelder, kriterier og krav. Så blir det enklere å skille ut det som er originalt og spesielt (SPM 2.1b).

Det at KH-lærerne vet hvilke spørsmål som skal komme kan gi en større trygghetsfølelse, de har mobilisert og reagert på spørsmålene allerede. Følelsen av å ha blitt ”tatt på senga”, slik flere av KH-lærerne gir uttrykk for, har kommet i enerom. Intervjusituasjonen blir ikke preget av denne overraskelsen, men KH-lærernes refleksjon rundt problematikken. Forberedelsen til intervjuet og intervjusituasjonen gir KH-lærerne rom til å reflektere over egen standpunkt-vurdering. Dette kan gjøre det meningsfullt å delta i forskningsprosjektet. KH-lærerne gir av sin tid, men kan også få noe igjen. B-L3 gir uttrykk for at spørsmålene i intervjuguiden har ført til økt refleksjon over egen vurderingspraksis ”det er tre ting jeg må tenke litt på”. Samtidig som at KH-lærerne nærmest takket meg for flere av spørsmålene jeg stilte var alle tydelig skjerpert og noen også nervøse. Intervju har likhetstrekk med en eksamenssituasjon der lærerne kritisk og reflekterende gjør opp status for egen praksis på spørsmål fra forskeren. Det knytter seg opp mot det Knut Aukrust peker på som asymmetrisk forhold mellom informant og forsker.

... informanten ser ut til å sitte med kortene – det vi ønsker å vite noe om. Men når det kommer til saken, er det forskeren som behersker spillet og har ansvaret for at informasjonsflyten foregår med respekt og verdighet (Aukrust 2005:37-38)

Gjennom intervjuet brukte jeg mange ulike strategier for å minske ubehaget til lærerne. Enkle innledningsspørsmål, vennlig væremåte, oppriktig interesse

og nysgjerrighet for deres faglighet, anerkjennelse av lærernes svar, positiv interesse gjennom oppfølgende spørsmål, ikke presse på dersom lærerne signaliserte at de ikke ønsket flere spørsmål om bestemte tema.

Dokumentasjon av elevarbeider

Elevenes arbeider er unike. De som kjenner igjen elevarbeidet, vil kunne vite hvem som har laget det eller hvilken lærer som har undervist eleven. Det gjør både lærerne og elevene indirekte identifiserbare i denne doktorgradsavhandlingen. I samtykkeerklæringen ble lærerne gjort kjent med at de kunne bli identifisert gjennom elevarbeidene (vedlegg 14). Jeg har forsøkt å ivareta KH-lærernes anonymitet ved å velge bort bilder av elevarbeider som har kunnet føre andre enn elever og deres nære bekjentskapskrets tilbake til lærerne. Fotografier av elevarbeider er i utgangspunktet ikke sensitive opplysninger, men når jeg ønsket å koble fotografiene til karakterer og KH-lærernes legitimering av disse ble situasjonen straks en annen. Det ble nødvendig med et fritt og informert samtykke fra både elever og deres foresatte til fotografering av elevarbeider, samt publisering av disse i doktorgradsavhandlingen (vedlegg 15).

Jeg opplevde lærere som strakk seg langt i å minne elevene på samtykkeerklæringen, men i en travel eksamenstid ble veien fra skolesekken, hjem og tilbake til skolen vel lang for mange elever. Ved Skole A gav 21 av 84 elever med foresatte samtykke til fotografering og publisering, ved Skole B 27 av 71 elever. Flertallet av samtykkeerklæringer er fra elever som har oppnådd karakter 5 eller 6 i KH. Det var ikke uventet at elever med lavere karakterer ville være mer reservert mot å gjøre arbeidene sine tilgjengelige for forskning. Det er likevel synd at jeg ikke kan gjøre et stort og variert utvalg elevarbeider tilgjengelig for fagfeltet, samt gjøre en grundig drøfting av lærernes legitimering av karakternivå knyttet opp mot et bildemateriale.

Transkribering av intervju- og observasjonsmateriale

Jeg har transkribert alt intervju- og observasjonsmateriale fra feltarbeidet blant de erfarne lærerne for å få en oversikt over innholdet. Dette utgjør et tekstdokument på 389 sider. Feltarbeidet ble gjennomført i perioden mai til august og materialet er kronologisk samlet i et dokument. Intervjumaterialet er organisert i to kolonner. Den ene gjengir spørsmål fra intervjuguiden og den andre intervjudialogen. Observasjonen av lærerteamenes felles standpunkt-karakttermøte er gjengitt i tre kolonner. Den første gjengir koder for enkeltelever, den andre lærernes dialog på standpunkt-karakttermøte, den tredje elevenes standpunkt-karakterer. Transkripsjonen vil være tilgjengelig for kommisjonen på forespørsel og viser intervjudialogen som helhet. Konteksten for sitatutdrag som gjengis i denne doktorgradsavhandlingen

gjøres tilgjengelig for øvrige lesere ved å vise til det relevante spørsmål fra intervjuguidene, SPM *x*, samt om uttalelsen er hentet fra individuelle intervju, gruppeintervju eller e-postkontakt i etterkant av feltarbeidet. Jeg har valgt å transkribere empirien til bokmål for å ivareta lærernes anonymitet. I sitater fra feltarbeidet er alle direkte personidentifiserbare opplysninger anonymisert med koder:

Skole A:

- A-L x (KH-lærer)
- Elev A- x (Elev)
- G-A (Gruppeintervju)
- K-A (Standpunkttermøte)

Skole B:

- B-L x (KH-lærer)
- Elev B- x (Elev)
- G-B (Gruppeintervju)
- K-B (standpunkttermøte)

Koden N.N. erstatter alle indirekte personidentifiserbare opplysninger

5. To standpunktkaraktermøter

To team med KH-lærere (Skole A og Skole B) har gitt meg tilgang til deres felles standpunktkaraktermøte. I kapittel 5 gjør jeg utdrag fra to lærerteams løsningsstrategier til felleseie. Utdragene kan brukes som en plattform for drøfting og videreutvikling av KH-fagets vurderingspraksis utover denne doktorgradsavhandlingens rammer. Empiriutdragene fra Skole A og B leder frem mot en drøfting av det enkelte lærerteams repertoar ved standpunktvurdering. Wengers teori om et praksisfellesskaps felles repertoar ved forhandling av mening ligger til grunn kapittelets problemstilling: Hva karakteriserer to lærerteams repertoar ved forhandling av standpunktkarakterer i grunnskolefaget Kunst og håndverk, og hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i kunst- og håndverkslærernes indikatorer på kvalitet ved elevarbeider? Drøftingen av det enkelte lærerteams repertoar kan leses separat (se Skole A side 123-133 og Skole B side 160-175).

I kapittelet gjengis forhandlingen av 17 elevers standpunktkarakterer i KH. I forkant av utdragene fra hvert lærerteams standpunktkaraktermøte presenteres de indikatorer på kvalitet ved elevarbeider som etableres gjennom KH-lærernes oppgavetekster, delkarakterskjema og utdrag fra intervjuene der KH-lærerne forklarer hvordan ulike aspekter i oppgavene vektles opp mot hverandre. Før fokus rettes mot selve standpunktkaraktermøtet gjør jeg et tilbakeblikk på lærerteamets oppgavetekster med spørsmål om hvordan de speiler hovedområder og kompetansemål for faget KH i gjeldende læreplan.

SKOLE A

Organisering av KH-undervisningen på 10. trinn

Ved Skole A gikk det 84 elever på 10. trinn. I faget KH var elevene fordelt mellom tre lærere (A-L1, A-L2 og A-L3) i seks grupper på 13-16 elever. Elevene byttet lærer midt i skoleåret og fulgte slik undervisningen til to av de tre lærerne. Slik beskriver A-L1 lærerteamets planlegging av undervisningen i gruppeintervjuet:

Vi har ikke satt oss ned med fagplanen og fordelt målene oss i mellom. Vi har en idé til en oppgave som vi tror vi kan få til, og som vi diskuterer med hverandre og så sørger vi for at elevene arbeider med forskjellige materialer. Når A-L2 har en oppgave med grafikk gjør ikke jeg det (SPM 1e)

Lærerne tar utgangspunkt i ideer til oppgaver og ikke kompetansemålene når KH-undervisningen planlegges. De samarbeider, slik at elevene kommer i kontakt med ulike materialer i løpet av skoleåret. På 10. trinn var fordelingen

slik at A-L1 arbeidet med bruksform i tre, A-L2 kollagrafi og prosjektoppgave med utgangspunkt i en billedkunstner, og A-L3 interiør/strikking, maleri, mosaikk, samt design av kjole/bil.

OPPGAVETEKSTER OG DELKARAKTERSKJEMA

A-L1 Bruksform i tre

A-L1s elever i Gruppe 1 og 2 har arbeidet med en fordypningsoppgave i tre gjennom hele vårhalvåret. De har utviklet en idé til en bruksform gjennom skisser og laget produktet. A-L1 har ingen oppgavetekst for undervisningsperioden, men deler ut et egenvurderingsskjema til elevene i første undervisningsøkt. I elevenes egenvurderingsskjema sammenfatter A-L1 sentrale aspekter ved oppgaven; forventninger til hvordan elevene skal arbeide i verkstedet, hva de skal produsere og kvalitetskrav til tegninger og sluttprodukt. I egenvurderingsskjemaet skal elevene føre karakterer ved seks ulike vurderingskriterier:

Arbeidsprosess

- Minst 3 forskjellige ideer (tegninger)
- Minst 3 forskjellige varianter av valgt idé (fargelagte tegninger)
- Arbeidstegning av produktet i målestokk 1:1

Produkt

- Originalitet og identitet F. eks i hvor stor grad produktet skiller seg ut fra de andres – om det har en tydelig ”personlighet
- Teknisk utførelse Hvor nøyaktig f. eks – formen er skåret til på vippesaga – kantene er raspet – overflaten pusset og malt

Samarbeid

- Om du har hjulpet andre med oppgaven, f. eks vist bruk av verktøy

Elevene skal så føre en karakter for ”Faglig totalvurdering” med utgangspunkt i den vurderingen de har gjort av eget arbeid etter de seks vurderingskriteriene. Etter rubrikken for ”Faglig totalvurdering” skal elevene føre karakter for orden og oppførsel. Nederst i skjemaet oppfordres elevene til å skrive kort om perioden på et eget ark. Her er det ingen rubrikk for føring av karakter og elevene skal følgelig ikke gjøre noen egenvurdering av det de

skriver. Egenvurderingsskjemaet gir ikke rom for elevens faglige begrunnelse for karakterene de gir eget arbeid. Det er kun plass til å føre tallkarakterer.

Indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene

A-L1 har etablert separate vurderingskriterier for elevenes arbeidsprosess, produkt og samarbeid. Tre vurderingskriterier er tilknyttet elevenes arbeidsprosess. De to første retter seg mot idéutvikling gjennom tegning. Kjennetegn på kvalitet ved tegningene er variasjon; de skal vise ”forskjellige ideer” og ”varianter av valgt idé” – og mengde; ved valg av ordet ”minst” signaliserer de to vurderingskriteriene at en innlevering med flere enn tre ideer verdsettes. Det tredje vurderingskriteriet beskriver kjennetegn på kvalitet ved elevenes arbeidstegning; den skal vise valgt produktidé i målestokk 1:1. Forventninger til elevenes produkt etableres gjennom to ulike vurderingskriterier, ”Originalitet og identitet” og ”Teknisk utførelse”. Ved det første er indikatorer på kvalitet at produktet skiller seg ut fra de andres og har en tydelig personlighet. Gjennom det andre etableres nøyaktighet som en kvalitetsindikator ved produktet. Det sjette vurderingskriteriet som inkluderes i faglig totalvurdering er ”Samarbeid”. Her er det å hjelpe medelever med oppgaven den konkretiserte indikatoren på kvalitet.

A-L1s delkarakterskjema:

KRITERIER		Elev A-x		Elev A-y	
HVA SOM VURDERES	3 ideer/3 varianter (tegninger)				
	Original/identitet (tegninger/produkt)				
	Teknisk utførelse (tegninger/produkt)				
	Hjelp – xtraoppg – logg				
	Egenvurdering				
	TOT FAGKARAKTER				
	Karakter JUL				
	FARE FOR NEDSATT				
	Standpunktkarakter				

De fire øverste punktene viser hvilke aspekter ved oppgaven *Bruksform i tre* A-L1 fører delkarakterer for. Det øverste punktet ”3 ideer/3 tegninger” samsvarer med de to første vurderingskriteriene i elevenes egenvurderingsskjema, mens ved de øvrige punkter er det forskjeller mellom de delkarakterene som dokumenteres av A-L1 og de vurderingskriterier som ligger til grunn for elevenes egenvurdering. Vurderingskriteriet ”originalitet og identitet” er i A-L1s delkarakterskjema utvidet til å gjelde både produkt og tegninger. I en e-post i etterkant av feltarbeidet forklarer A-L1 dette slik:

Det stemmer at jeg så etter og skilte mellom originalitet i ideutviklingen- tegningene og produktet. Dette fordi noen valgte bort åpenbart originale ideer underveis. (fordi de ikke ikke torte, fordi de ikke så eller fordi de ikke likte eller...?)
(E-post 9.6.20xx)

Det å vurdere originalitet/identitet i tegninger gir A-L1 en mulighet til å kreditere eleven for eventuelle gode ideer som ble valgt bort i prosessen. Vurderingskriteriet ”Teknisk utførelse” er utvidet på tilsvarende måte. Vurderingskriteriet ”arbeidstegning” fra elevenes egenrederingsskjema har ingen motsvarighet i A-L1s delkarakterskjema og vektlegges følgelig ikke. Det fjerde punktet er ”Hjelp – xtraopp – logg”. Her har ”Xtraoppg”⁴⁵ ingen motsvarighet i elevenes egenrederingsskjema. ”Hjelp” motsvarer vurderingskriteriet ”Samarbeid”; om du har hjulpet andre med oppgaven. ”Logg” oppfordringen nederst i elevenes egenrederingsskjema om å skrive kort om perioden. Ved det fjerde punktet bruker A-L1 symbolene ÷, v, + som en tredelt karakterskala, mens ved de øvrige punktene brukes ordinære karaktertrinn (1-6). Utover de fire punktene dokumenterer A-L1s delkarakterskjema den karakteren eleven har gitt seg selv som ”Faglig totalvurdering” i egenrederingsskjemaet og A-L1s karakter på elevens arbeid med fordypningsoppgaven. A-L1 har ført inn elevens karakter ved halvårsvurderingen på 10. trinn og markert hvilke elever som står i fare for å få nedsatt standpunkt karakter sammenlignet med denne. Nederst i delkarakterskjemaet har A-L1 ført inn de standpunkt karakterer som ble fremforhandlet på lærerteamets standpunkt-karakter møte.

A-L1s vektning av ulike aspekt ved oppgaven

I det individuelle intervjuet beskriver A-L1 vektningen mellom de ulike aspekter ved oppgaven slik:

Selvstendig bruk av verktøy teller, men idéutvikling, tegneprosess og at alle lager noe som tilhører dem er viktigere enn om de har lært å høvle. Viktig at elevene blir fornøyde med produktet. Klarer de det på egenhånd er det bra, ellers hjelper jeg dem (SPM 2.2b)

A-L1 forklarer at elevenes utvikling av en egen idé er viktigere enn at de behersker den tekniske utførelsen. Dersom elevene ikke klarer de tekniske

⁴⁵ A-L1s ekstraoppgave til elevene i vårhalvåret var å tegne en person i samme stil som eget produkt. Det viser den dokumentasjon av elevenes arbeider med fordypningsoppgaven Bruksform i tre som jeg gjorde i feltarbeidet ved Skole A.

utfordringene på egenhånd får de hjelp av A-L1. Det er viktig at elevene sitter igjen med et produkt de er fornøyd. Om vektingen mellom elevens sluttprodukt og prosessdokumentasjon svarer A-L1:

Tror jeg veker det like mye, det er i alle fall intensjonen. Begge deler teller, trekker ned og opp. En god idéutvikling, men et svakt produkt trekker ned og omvendt. Dersom loggen er bra gjort, og det er gode tanker i rapporten kan det vippe oppover. Sier til elevene om delkarakterer at dette er ikke matematikk. De smeltes sammen (SPM 2.3 c)

Elevens idéutvikling og sluttprodukt er sidestilt i A-L1s vurdering, mens den skriftlige rapporten tillegges mindre vekt. Den kan vippe karakteren oppover, men ikke trekke karakteren ned. I siste ledd i sitatet over indikerer A-L1 at elevens sluttkarakter ikke tilsvarer et matematisk gjennomsnitt av delkarakterene. Om det sjette vurderingskriteriet ”Samarbeid” i elevenes vurderingsskjema sier A-L1:

Samarbeid har ikke betydning for standpunkt. Men er med for å bevisstgjøre eleven, slik at de kjappe veileder de trege. Viser at de har forstått teknikken og oppgaven. Overskudd til å veilede andre viser kompetanse, så det kan vippe eleven oppover (SPM 2a)⁴⁶

I første del av sitatet fremstår vurderingskriteriet ”Samarbeid” som et signal til elevene om at A-L1 ønsker en praksis der elevene veileder hverandre, mens i andre del som et signal på kompetanse og en faktor som kan påvirke elevens standpunkt karakter. I A-L1s forklaring er det en selvmotsigelse. Først sies det at samarbeid ikke har betydning for standpunkt, like etter at samarbeid kan vippe elevens karakter oppover. Selvmotsigelsen til tross, vurderingskriteriet samarbeid tillegges langt mindre vekt enn de fem øvrige kriteriene. De utgjør grunnstammen, mens vurderingskriteriet ”Samarbeid” på tilsvarende måte som ”logg/skriftlig rapport” er en ekstrarfaktor som kan vippe karakteren opp, men ikke ned.

⁴⁶ Elevenes egenvurderingsskjema er tilgjengelig i intervjusituasjonen og brukes som konkretiseringsgrunnlag når A-L1 svarer på spørsmål 2a ”Hva er bærebjelkene i en standpunkt karakter i kunst og håndverk slik du ser det?”

A-L2 Kollagrafi og prosjektoppgave

A-L2s elever i Gruppe 3 og 4 har arbeidet med to ulike oppgaver i vårhalvåret. En individuell oppgave, kollagrafi, og en prosjektoppgave der de i samarbeid med en medelev har laget et bilde i stort format.

Kollagrafi

A-L2s oppgavetekst *Grafikk* gir elevene informasjon om den grafiske teknikken kollagrafi, samt at de blindtegningene elevene har laget skal danne idégrunnlaget for elevens trykk.⁴⁷ I en sort boks presenteres en liste med sju vurderingskriterier:

Ferdig produkt med skisser og prøvetrykk:

- Kunne bruke riktig mengde farge (unngå søl)
- Tydelig trykk
- Nøyaktighet
- Variasjoner i tekstur/overflate
- Fargetoner lys/mørk
- Selvstendig og rolig jobbing
- Orden i mappa og utfyllende loggskrivning

Opgaveteksten følges av et ark der A-L2 punktvis og kronologisk beskriver hvordan elevene skal lage trykkeplaten og utføre selve trykkeprosessen. På arket oppfordres elevene til å krysse av etter hvert som de fullfører delene i prosessen.

Indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene

De tre første vurderingskriteriene er knyttet til å mestre den grafiske trykkeprosessen med kvalitetsindikatorer som tydelige trykk, riktig mengde farge, nøyaktighet. De to neste vurderingskriteriene angir forventninger til det grafiske uttrykket; variasjoner i tekstur og fargetoner. I det sjettede vurderingskriteriet ”selvstendig og rolig jobbing” signaliserer A-L2 hvilken arbeidsform som forventes, mens det sjuende synliggjør forventninger til orden i mappa og utfyllende loggskrivning. I oppgaveteksten gjengis det to eksempler på tidligere elevarbeider som viser mulige sluttresultater. De kan sees som visuelle indikatorer på hva A-L2 anser som forventede kvaliteter ved 10. trinnslevers kollagrafitrykk.

⁴⁷ Ved deltakende observasjon i A-L2s individuelle vurderingsarbeid, forteller A-L2 at elevene som forberedelse til kollagrafioppgaven har tegnet blindtegninger av hverandre. Elevene fikk alle blindtegningene av seg selv og skulle velge en av disse som utgangspunkt for egen trykkeplate.

A-L2s vektning av ulike aspekt ved kollagrafioppgaven

A-L2: Produktet er viktigst. Det at det er et rent trykk teller mye, ikke fint med mye søl rundt som fingermerker, for mye trykkfarge og slikt. Kan også se mye av selve trykkeplaten. Med god tekstur viser eleven at den har skjønt teknikken. Så teller det masse, selv om ikke trykket er bra.

E: kan eleven få 6 med en god trykkeplate?

A-L2: Nei, må få til begge deler for å få 6 (SPM 2.5d)

A-L2 beskriver forventninger til elevenes kollagrafitrykk med formuleringer som speiler vurderingskriteriene i oppgaveteksten ”unngå søl” – ”rent trykk teller mye”, ”riktig mengde farge” – ”ikke fint med for mye trykkfarge”. A-L2 beskriver hvordan trykkeplaten utgjør et selvstendig vurderingsgrunnlag fordi platen kan vise tekstur som ikke fremkommer i trykket. Skal A-L2 kunne ta i bruk øverste karaktertrinn forutsetter KH-læreren at eleven har ”fått til” både trykk og plate. I elevenes oppgavetekst står vurderingskriteriet ”selvstendig og rolig jobbing” på lik linje med de andre, men i det individuelle intervjuet sier A-L2: ”Selvstendighet teller ikke på karakter” (SPM 2.3). Dette vurderingskriteriet brukes følgelig til å signalisere hvilken arbeidsform som forventes og ikke hva som vektlegges ved fastsettelse av fagkarakteren. Vektingen mellom elevenes produkt og prosessdokumentasjon beskriver A-L2 slik:

A-L2: Sluttproduktet teller mest, men jeg vurderer også arbeidsperm og logg

E: dersom en elev har 5 på prosessdokumentasjon og 3 på produktet, blir det 3 da?

A-L2: Da blir det 4. Men jeg går etter produktet slik at det avgjør dersom eleven vipper (SPM 2.3c)⁴⁸

A-L2 beskriver produktet som viktigere enn prosessdokumentasjonen. Dokumentasjonen kan trekke elevens KH-karakter opp, men dersom eleven vipper mellom to karakterer vil det være produktet som avgjør utfallet.

⁴⁸ Spørsmål 2.3c gjelder A-L2s standpunktvrdering som helhet ikke spesifikt for oppgaven *Kollagrafi*. A-L2s svar på spørsmålet vil også være gyldig for prosjektoppgaven.

Prosjektoppgave

I prosjektoppgaven skal elevene arbeide sammen to og to. A-L2s oppgavetekst *Prosjektoppgave* innledes med KH-lærerens vilkår for gruppesammenheng og beskriver deretter hva elevene skal gjøre i prosjektoppgaven. Elevene skal ta utgangspunkt i en billedkunstner fra kunsthistorien og lage et bilde i minst A2 format. I tillegg skal elevene skrive en rapport om kunstneren de har valgt, samt egen arbeidsprosess og sluttprodukt. Her oppfordres elevene til å la teksten følges av bilder og bruke internett som hjelp. På baksiden av oppgaveteksten gjengis 22 kunstnernavn under overskriften ”Billedkunstnere som kan benyttes”. Listen er organisert etter fødselsår. Øverst på listen står ”Éduoard Manet (1832-1883), Fransk kunstmaler.” og nederst ”Frans Widerberg (1934-), Norsk kunstmaler.”.

Indikatorer på kvalitet

Det er ingen liste med vurderingskriterier i oppgaveteksten *Prosjektoppgave*. Gjennom oppgaveteksten etablerer A-L2 forventninger om elevprodukter som både har likhetstrekk og som skiller seg fra valgt inspirasjonsmateriale, men lar det stå som et åpent spørsmål hvor store endringer som er nødvendig for å lykkes med prosjektoppgaven, ”kanskje det holder (...)?”:

Bruk kunstneren som inspirasjon til eget skapende arbeid. Dere kan gjerne etterligne, men en etterligning trenger ikke se helt lik ut originalen. Kanskje det holder å lage en etterligning med andre farger enn originalen, eller at man bytter ut/om på ulike elementer i kunstverket? (Utdrag fra A-L2s oppgavetekst)

Opgavetekstens indikatorer på kvalitet ved den skriftlige rapporten er at den ”må se ordentlig ut” og ”skriv teksten med egne ord (ikke klipp og lim)”.

A-L2s vektning av ulike aspekt ved prosjektoppgaven

A-L2: I prosjektoppgaven er endring viktigst. De som fikk 6, lagde arbeidet uten å etterligne. De hadde en bok foran seg med bilder av N.N., men jeg så på når de arbeidet, de kopierte ikke fra boken. Men lånte virkemidlene og lagde sitt eget (SPM 2.5d)

I oppgaveteksten står det at elevene ”kan gjerne etterligne, men en etterligning trenger ikke se helt lik ut originalen”. I det individuelle intervjuet beskrives endring som det viktigste. Når elevene bruker inspirasjon fra en kunstner til eget skapende arbeid skal de ikke kopiere et bilde, men ”låne virkemidler fra bilde og lage sitt eget”. Den vektningen mellom elevenes

produkt og prosessdokumentasjon som gjengis ved oppgaven Kollagrafi gjelder A-L2s standpunktvrdering som helhet og vil også være gyldig for prosjektoppgaven.

A-L2s delkarakterskjema:

Hva som vurderes:	Elev A-x	Elev A-y
Perm/logg		
Blindtegning		
Kollagrafi/trykking		
Prosjektoppgave		
Praktisk		
Skriftlig		
Faglig totalvurdering		
Ev. anmerkninger		
Orden		
Oppførsel		
Høst		

A-L2s delkarakterskjema dokumenterer hvilke karakterer som er gitt ulike aspekter ved oppgavene, ikke hvert enkelt vurderingskriterium. I den individuelle oppgaven fører A-L2 en karakter for perm/logg og en samlet karakter for blindtegning og arbeid med kollagrafi. Ved gruppeoppgaven fører A-L2 en karakter for ”Praktisk” og en for ”Skriftlig”. I rubrikken ”faglig totalvurdering” fører A-L2 de standpunkt karakterer som fremforhandles på lærerteamets standpunkt karaktermøte. I delkarakterskjema dokumenteres også eventuelle anmerkninger tilknyttet elevenes orden og oppførsel, samt den karakter eleven fikk ved forrige halvårsvurdering.

A-L3 Interiør/strikking, maleri, mosaikk, design

A-L3s elever i Gruppe 5 og 6 har arbeidet med fire ulike oppgaver: interiør/strikking, maleri, mosaikk, samt design av kjole/bil. Dersom elevene fikk tid til overs etter å ha fullført de fire oppgavene kunne velge mellom to oppgaver som var ”strikke, eller male/tegne etter dikt” (K A-L3).⁴⁹ På standpunkt karaktermøtet beskriver A-L3 interiør oppgaven som den viktigste i vårhalvåret, mens i høsthalvåret var den viktigste oppgaven ”en strikke-

⁴⁹ A-L3 er ufaglært vikar og ønsker ikke å delta i det individuelle intervjuet. A-L3 er positiv til min tilstedeværelse som observatør på standpunkt karaktermøtet og sier ja til å gi meg kopier av oppgaveteksten *Maleri* og delkarakterskjema, samt en kort beskrivelse av de øvrige oppgavene. På standpunkt karaktermøtet blir A-L3 oppfordret til å beskrive hvilke oppgaver elevene har arbeidet med i KH-timene av A-L1. I det følgende bruker jeg empiri fra både standpunkt karaktermøtet og det forenklede intervjuet der A-L3 beskriver oppgavene for å gi et innblikk hva A-L3s elever i Gruppe 5 og 6 har gjort i vårhalvåret.

oppgave” (K A-L3). A-L3s delkarakterskjema for vårhalvåret viser at den ene av A-L3s to elevgrupper har strikket istedenfor å gjøre interiøroppgaven. Strikkeoppgaven beskrives slik:

A-L3: Ideen var at elevene skulle strikke pulsvanter, men jeg skjønnte etter hvert at det ble for vanskelig, mange kunne ikke strikke i det hele tatt. Måtte justere oppgaven. Krav: strikke en lapp, noen strikket pannebånd. En strikket sokker (K A-L3)

I det forenklete intervjuet kaller A-L3 interiøroppgaven ”Mitt drømmerom” og beskriver den som en oppgave med mye frihet der elevene kan ”ta ut den kreativitet de har”. A-L3 forklarer at elevene brukte pappesker, bilder og stoff til å lage innredning og at minstekravet var å lage ett rom (I A-L3). På standpunkttermøtet opplyser A-L3 om at elevene har hatt 4-5 uker til rådighet i arbeid med oppgaven *Interiør/Strikking*, mens oppgavene *Mosaikk* og *Design* har vært gjennomført i løpet av en undervisningsøkt (K A-L3). I oppgaven *Mosaikk* arbeidet elevene med knuste fliser som A-L3 hadde kjøpt inn. I oppgaven *Design* leste elevene i en bok og brukte det de hadde lest til å designe en bil eller en kjole (K A-L3).

Maleri

I A-L3s oppgavetekst *Maleri* bes elevene skrive minst to sider om enten kunstneren Pablo Picasso eller Sonia Delaunay, samt male et bilde der de etterligner valgt kunstners originalverk. Oppgaven er gitt til elevene i uke 18 og skal leveres inn i uke 19.

Indikatorer på kvalitet

Det er ingen liste med vurderingskriterier i A-L3s oppgavetekst *Maleri*. I oppgaveteksten gjentas en formulering fra A-L2s oppgavetekst *Prosjektoppgave*: ”etterligning trenger ikke se helt lik ut originalen”, uten noen nærmere konkretisering av kvalitetsforventninger. På standpunkttermøtet forklarer A-L3 at det måtte være kjennetegn fra originalbilde i elevens maleri (K-A). Utover dette har jeg få indikatorer på hva A-L3 anser som kvalitet ved elevarbeidene. A-L3s beskrivelser av oppgavene konkretiserer hvilke arbeider elevene skal levere inn, men ikke hvilke faglige forventninger A-L3 har til de innleverte arbeidene.

A-L3s vektning av ulike aspekter ved oppgavene

A-L3 ønsker ikke å delta i det individuelle intervjuet, jeg har derfor ikke kjennskap til hvordan aspekter ved hver enkelt oppgave er vektet mot hverandre. Av de fire oppgavene i vårhalvåret er trolig Interiør/Strikking tillagt størst vekt. De beskrives som viktigst av A-L3 på standpunkt-karakttermøtet.

A-L3s delkarakterskjema:

	Mosaikk	Hus/Strikke ⁵⁰	Bil/kjole	Picasso/Delaunay	Karakter jul	Karakter vår
Elev x						
Elev y						

A-L3s delkarakterskjema viser en oversikt over hvilke karakterer som er satt ved de fire oppgavene. Ved siden av karakterene har A-L3 ført inn stikkord ved enkelte av elevene som for eksempel: ”jobber veldig bra, konsentrert, rolig”, ”trives, jobber bra”, ”kreativ”. A-L3 har notert hvilken karakter elevene hadde ved forrige halvårsvurdering i rubrikken ”Karakter jul”, og notert den fremforhandlede standpunkt-karakter i rubrikken ”Karakter vår” under lærerteamets standpunkt-karakttermøte.

Hvordan spiller oppgavetekstene gjeldende læreplan i KH?

Her gjør jeg et tilbakeblikk på de oppgavetekstene som har ligget til grunn for standpunkt-vurderingen i faget KH på Skole A. I analysen ser jeg utelukkende på formuleringer i oppgavetekstene og sammenligner disse med det faginnholdet som etterspørres i kompetansemål fra fire ulike hovedområder etter 10. trinn i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006). Jeg har ikke observert KH-lærernes undervisning. Det kan derfor være kompetansemål elevene har arbeidet mot på 10. trinn som ikke kommer til syne gjennom lærernes oppgavetekster. Kompetansemålene i gjeldende læreplan ligger som vedlegg 1.

A-L1s oppgavetekst, *Bruksform i tre*, ivaretar deler av kompetansemål fra hovedområdet Design: D 1, 2 og 6. A-L2s oppgavetekster *Grafikk* og *Prosjektoppgave* gjenspeiler deler av kunnskapsinnholdet i kompetansemål fra hovedområdene Visuell kommunikasjon og Kunst: VK 1 og K 1. Med utgangspunkt i den informasjonen lærerne gir gjennom oppgavetekstene ligger elementer fra 5 av 21 kompetansemål til grunn for standpunkt-karakteren til de elevene som har fulgt A-L1 og A-L2s undervisning i høst- og

⁵⁰ Elevene i Gruppe 5 og 6 har gjort to ulike oppgaven. ”Hus” viser til interiøroppgaven elevene i Gruppe 5 har gjort, mens ”Strikke” til oppgaven A-L3 har gitt elevene i Gruppe 6 der elevene skulle strikke pulsvanter.

vårhalvåret. Jeg har sparsomt med opplysninger om faglige forventninger i de oppgavene A-L3 har gitt. Tematisk er den ene elevgruppens oppgaver interiør, maleri, mosaikk, design av kjole eller bil knyttet til kompetansemål fra hovedområdene Visuell kommunikasjon, Design og Arkitektur: VK 1, D 2, A 3. Den andre gruppens oppgaver strikking, maleri, mosaikk, design av kjole eller bil er knyttet til kompetansemålene: D 3⁵¹, VK 1 og D 2. Samlet ligger elementer fra 5 av 21 kompetansemål til grunn i oppgavene som danner utgangspunkt for standpunktarakter hos de elevene som har fulgt A-L3 og A-L1s undervisning i høst- og vårhalvåret. For de elevene som har fulgt A-L3 og A-L2s undervisning i høst- og vårhalvåret kan elementer fra 4 av 21 kompetansemål anses som relevante i oppgavene som danner utgangspunkt for standpunktarakter.

Lærernes oppgavetekster kan knyttes til alle fire hovedområdene, men kun en av seks elevgrupper på 10. trinn gjør en oppgave som kan knyttes til hovedområdet Arkitektur. Dette er et hovedområde som i liten grad gjenspeiles i standpunktavurderingen ved Skole A. Faginnholdet i 4-5 av 21 kompetansemål gjenspeiles i lærernes oppgavetekster og samlet sett er kompetansemålene derfor i lite retningsgivende for faginnholdet i de oppgavetekstene som ligger til grunn for standpunktavurdering ved Skole A. Dette samsvarer med A-L1s tidligere siterte beskrivelse av hvordan KH-undervisningen planlegges; lærernes ideer til oppgaver er utgangspunktet, ikke læreplanen for KH. Lærernes ideer til oppgaver synes å være overordnet det faginnholdet som etterspørres i læreplanens kompetansemål. Når de oppgavene som gis er svakt forankret i kompetansemålene, vil det lærerne vektlegger ved standpunktavurdering trolig også være det. A-L2s svar på spørsmål 1k i det individuelle intervjuet bidrar til å styrke et slikt bilde.

E: Gir gjeldene læreplan rom for å vurdere elevene i forhold til det du ser som vesentlige sider ved faget?

A-L2: Jeg lager kriterier på egen hånd ut fra det som passer til oppgaven (SPM 1k)

⁵¹ A-L3 hadde intensjoner om at elevene skulle strikke pulsvanter, men på grunn av elevenes manglende strikkeferdigheter ble kravet redusert til å strikke en lapp. Noen av elevene strikket ferdige plagg som pannebånd og sokker. Deres arbeider kan knyttes til formuleringen ”skape klær” i kompetansemålet D 3.

FORHANDLING AV 9 STANDPUNKTKARAKTERER

I det følgende gjengis utdrag fra lærerteamets forhandling av et utvalg elevers standpunkt karakterer. Jeg har avgrenset utvalget til standpunkt karakter 2,4 og 6, samt prioritert de standpunkt karakterene som skaper diskusjoner mellom lærerne. Jeg har supplert med utdrag fra standpunkt karaktermøtet der lærerne konkretiserer indikatorer på kvalitet, eller mangler ved elevenes arbeider, fordi det oppstår få forhandlingssituasjoner.

Standpunkt karakter 2: Elev A-1, Gruppe 1

Elev A-1 har fulgt undervisningen til A-L1 i vårhalvåret og arbeidet med oppgaven *Bruksform i tre*. I høsthalvåret har eleven fulgt A-L3s undervisning.

KRITERIER		Elev A-1	
HVA SOM VURDERES	3 ideer/3 varianter (tegninger)	1+	2
	Original/identitet (tegninger/produkt)		5
	Teknisk utførelse (tegninger/produkt)		1
	Hjelp – xtraoppg – logg		
	Egenvurdering		4 ⁵²
	TOT FAGKARAKTER		2
	Karakter JUL		3
	FARE FOR NEDSATT		X
	Standpunkt karakter		2

A-L1s delkarakterskjema viser at eleven har en karakter som er vesentlig bedre enn standpunkt karakteren; originaliteten i elevens sluttprodukt er vurdert til karakter 5. Eleven vurdert sitt eget arbeid til karakter 4.

Utdrag fra standpunkt karaktermøtet:

A-L1: Levert inn permen sent, viser seg at permen har flere tegninger. Det tekniske er vektlagt i oppgaven og det er dårlig pusset, eleven mangler 3 varianter av samme idé

A-L2: blyantstrekene synes fortsatt – virker uferdig sammenlignet med de andre

A-L1 argumenterer for standpunkt karakter 2 ved å beskrive det Elev A-1 mangler i forhold til de kravene A-L1 har stilt gjennom egenvurderings-skjema. Standpunkt karakter 2 legitimeres gjennom fraværet av å ha gjort oppgaven, skisser mangler og sluttproduktet virker uferdig. A-L2 støtter opp

⁵² Elev A-1 har levert inn permen sent og lærer A-L1 har ikke ført elevens egenvurdering inn i sitt vurderingsskjema. Elevens egenvurdering har jeg derfor hentet fra elevens prosessdokumentasjon der eleven skriver: ”Jeg kom i siste liten på at jeg skulle lage en N.N. som jeg dessverre ikke ble helt ferdig med. Men ettersom jeg har så mange ideer synes jeg at 4 er en grei karakter ☺”.

om A-L1s vurdering ved å påpeke hvordan sluttproduktet fremstår som uferdig sammenlignet med de andre elevenes.

Standpunktkarakter 2: Elev A-2, Gruppe 3

Elev A-2 har fulgt undervisningen til A-L2 i vårhalvåret og arbeidet med oppgavene *Kollagrafi* og *Prosjektoppgave*. Eleven har fulgt A-L1s undervisning i høsthalvåret.

Hva som vurderes:	Elev A-2
Perm/logg	-
Blindtegning	2/3
Kollagrafi/trykking	
Prosjektoppgave	
Praktisk	3
Skriftlig	3-
Faglig totalvurdering	2
Ev. anmerkninger	
Orden	
Oppførsel	
Høst	2

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L2: 2/3, ingen perm. Kollagrafi, mye søl og bare ett trykk

A-L2 legitimerer karakter 2/3 ved å vise til at eleven ikke har levert perm i tilknytning til kollagrafioppgaven. Elevens kollagrafitrykk beskrives med det motsatte av det som kreves i et av oppgavetekstens vurderingskriterium: ”Kunne bruke riktig mengde farge (unngå søl)” – ”Mye søl”. Sist viser A-L2 til at eleven bare har ett trykk. ”Bare” signaliserer at dette er lite. Min dokumentasjon av elevarbeider viser at alle elevene som A-L2 gav høyere karakter leverte inn to trykk.

Standpunktkarakter 2: Elev A-3, Gruppe 1

Elev A-3 har fulgt undervisningen til A-L1 i vårhalvåret og arbeidet med oppgaven *Bruksform i tre*. I høsthalvåret har eleven fulgt A-L3s undervisning.

KRITERIER		Elev A-3	
HVA SOM VURDERES	3 ideer/3 varianter (tegninger)	2	2
	Original/identitet (tegninger/produkt)	3	3
	Teknisk utførelse (tegninger/produkt)	3	2
	Hjelp – xtraoppg – logg		
	Egenvurdering		
	TOT FAGKARAKTER	2	
	Karakter JUL	4	
	FARE FOR NEDSATT	X	
	Standpunktkarakter	2	

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L1: 2

A-L3: 4

A-L1: Gjort lite av seg. Jeg har prøvd å motivere, vært her mange ganger, men ikke gjort noe. Gjør lite av seg. Legger ikke merke til at han er der og ikke gjør noe om du ikke er oppmerksom på det. Jeg har laget holderen og skjært ut indre form. Hva gjorde han i høst?

A-L3: Husker ikke elevene så godt. Både julekortet og huset har de tatt med hjem. Kan han ikke få 3 siden han fikk 4 i høst? Jeg brukte så lang tid på å sette karakterer.

A-L1 er irritert over at dokumentasjon av elevenes arbeid fra høsthalvåret mangler. A-L2 foreslår å finne frem skolekatalogen med bilde av eleven. A-L1 finner frem katalogen, og A-L3 kjenner igjen eleven og fortsetter slik:

A-L3: jeg har fått forklaring på hans oppførsel fordi jeg trengte det i en annen sammenheng. Han er på nivå som en 2.klassing, sliter og har en diagnose - jeg synes 2 er for lite for han.

A-L2: men hva med de som jobber og jobber og får 3'ere, de som gjør alle deler av oppgaven

A-L1: vi skal ikke ta hensyn til om elever har diagnose eller problemer hjemme.

A-L3: ok da mener jeg 3 med hensyn til diagnose og ellers 2

A-L3 argumenterer for at Elev A-3 bør få karakter 3 som standpunkt fordi eleven fikk karakter 4 ved halvårsvurderingen og hun brukte så lang tid på å sette karakterene. A-L1 ber om A-L3s dokumentasjon på de arbeidene eleven gjorde i høsthalvåret, men A-L3 har sendt

arbeidene hjem til elevene og husker ikke eleven. Etter at A-L3 ser et foto av eleven husker hun hvem eleven er og standpunkttermøtet utvikler seg til en diskusjon mellom lærerne om elevenes læreforutsetninger skal påvirke fagkarakteren i KH. A-L3 ønsker å ta hensyn til at Elev A-3 har en diagnose. A-L2 viser til de elevene som får karakter 3 etter å ha gjort alle delene av oppgaven, noe Elev A-3 ikke har gjort. A-L1 avslutter diskusjonen ved å påpeke at ”vi skal ikke ta hensyn til om elevene har diagnoser eller problemer hjemme”. Med formuleringen ”vi skal” viser A-L1 indirekte til et påbud som gjelder for lærernes praksis: ”§ 3-3 (...) I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn (Kunnskapsdepartementet 2010).

A-L1 og A-L3 fastsetter standpunkt karakter på to elever til før A-L3 tar initiativ til å fortsette diskusjonen:

A-L3: skal vi ikke ta noe hensyn om en elev jobber og jobber og ikke får til noe

A-L1: nei, vi skal se på resultatet av innsatsen, ikke innsatsen i seg selv

A-L3 reagerer på at lærerne ikke kan la elevenes arbeidsinnsats være et selvstendig grunnlag når resultater mangler. A-L1 aviser dette som gyldig argument. Det er kun resultatet av elevenes innsats som skal vurderes og ikke innsatsen i seg selv. Et tilbakeblikk på A-L1s legitimering av Elev A-3s karakter viser at A-L1 selv argumenterer for karakter 2 ved å beskrive fravær av innsats: ”ikke gjort noe”. En logisk følge av manglende innsats er at det vanskelig kan føre til faglige resultater som A-L1 kan gi en positiv vurdering av, mens A-L3 argumenterer for innsats som selvstendig vurderingsgrunnlag.

Standpunkt karakter 4: Elev A-4, Gruppe 5

Elev A-4 har fulgt A-L3s undervisning i vårhalvåret og A-L1s undervisning i høsthalvåret.

	Mosaikk	Hus	Bil/kjole	Picasso/Delaunay	Karakter Jul	Karakter Vår
Elev A-4	Strikket + ⁵³	3+	4	P 3 ⁵⁴	4	4

⁵³ I kolonnen for mosaikk står det ”strikket +” og ingen karakter. For de andre elevene er det ført karakterer i denne kolonnen. Eleven kan ha strikket når de andre elevene har gjort mosaikkoppgaven eller vært borte den dagen mosaikkoppgaven ble gjennomført og strikket som en av de to ekstraoppgavene A-L3 har gitt elevene.

⁵⁴ ”P 3” referer, slik jeg tolker A-L3s delkarakterskjema, til at eleven har valgt Picasso som utgangspunkt for eget maleri og fått karakter 3 på oppgaven.

Utdrag fra standpunkt-karaktermøtet:

A-L3: 4, jobber veldig bra, men produktet er ikke 5. Jeg bare tenker innsats om en er usikker

A-L1: nei, ikke innsats om en er usikker

A-L3 vender her tilbake til innsatsargumentet. Dersom læreren er usikker på hva slags faglig nivå elevens arbeid tilsvarer, kan vel innsats telle? Igjen avviser A-L1 innsats som et selvstendig vurderingsgrunnlag.

Standpunkt-karakter 4: Elev A-5, Gruppe 3

Elev A-5 har fulgt A-L2s undervisning vårhalvåret og A-L1s undervisning i høsthalvåret.

Hva som vurderes:	Elev A-5
Perm/logg	4
Blindtegning	4
Kollagraftrykking	
Prosjektoppgave	
Praktisk	3
Skriftlig	5
Faglig totalvurdering	4
Ev. anmerkninger	
Orden	
Oppførsel	
Høst	4

Utdrag fra standpunkt-karaktermøtet:

A-L2: 4 på kollografi, prosjektoppgaven, liten skriftlig del klipp og lim⁵⁵, neste år skal de skrive for hånd og ikke på data.

A-L1: hva legger du vekt på i skriftlig del?

A-L2: ser om de har tatt med det de skal ha med

A-L1: vanskelig, plutselig blir det norskvurdering av det

A-L2: ser ikke på skrivefeil, men beskrivelse av kunsthistorisk periode, kunstner, eget arbeid

A-L1 og A-L2 diskuterer skriftlige innleveringer i KH. A-L1 spør hva A-L2 legger vekt på og gir uttrykk for bekymring over om KH-ressurser brukes til norskvurdering. A-L2 avviser dette og viser til at det som vektlegges er

⁵⁵ Med "klipp og lim" viser A-L2 til at elevene har funnet tekster på internett som de har tatt utdrag fra og satt sammen til en egen tekst.

knyttet til KH-faget; beskrivelse av kunsthistorisk periode, kunstner og eget arbeid.

Standpunktkarakter 4: Elev A-6, Gruppe 5

Elev A-6 har fulgt A-L3s undervisning i vårhalvåret og A-L1s undervisning i høsthalvåret.

	Mosaikk	Hus	Bil/kjole	Picasso/Delaunay	Karakter Jul	Karakter Vår
Elev A-6	4+	4/5		P 4 ⁵⁶	4	4

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L3: mellom 3 og 4

A-L1: 4 i høst

A-L3: ofte forsinket pga. kantine jobbing, når hun først kom arbeidet hun veldig bra

A-L1: men viss en elev kommer forsinket til mattentamen og bare får løst noen av oppgavene får den 2 likevel

A-L3s delkarakterskjema viser karakterer mellom 4 og 5 for Elev A-6. På standpunktkaraktermøtet tar A-L3 til ordet for at eleven ligger mellom karakter 3 og 4, med argument om at eleven ofte er forsinket til timen. A-L1 avviser dette som argument med henvisning til at en elev som kommer forsinket til mattentamen vil bli vurdert etter de oppgavene den får gjort og ikke de den kunne ha gjort.

⁵⁶ ”P 4” referer, slik jeg tolker A-L3s delkarakterskjema, til at eleven har valgt Picasso som utgangspunkt for eget maleri og fått karakter 4 på oppgaven.

Standpunktkarakter 6: Elev A-7, Gruppe 3

Elev A-7 har fulgt A-L2s undervisning vårhalvåret og A-L1s undervisning i høsthalvåret.

Hva som vurderes:	Elev A-5
Perm/logg	5
Blindtegning	5
Kollagrafi/trykking	
Prosjektoppgave	
Praktisk	6
Skriftlig	6
Faglig totalvurdering	6
Ev. anmerkninger	
Orden	
Oppførsel	
Høst	4

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L2: 6 stått på gjort alt hun skal gjøre, 6 på prosjekt jobbet mye alene

A-L1: 4, manglet noen tegninger på N.N. oppgaven. Handler om mengdeforhold, kvalitet på det hun har gjort i tegning er bra.

Lærerne setter + ved eleven. Det betyr tvilstilfelle, og at de skal komme tilbake til vurderingen av denne eleven til slutt:

A-L1: Ser jeg har vært i tvil mellom 4 og 5, har pusset ut en 5 og satt en 4. Vært streng, ser jeg har satt 4,5,5 som delkarakterer. Veldig god idé til produkt, valgte identiteten N.N og lagde en N.N. Det som har trukket henne ned er at hun ikke har bearbeidet ideene nok

A-L1 og A-L2 setter elev A-7 til standpunktkarakter 6.

A-L2 argumenterer for karakter 6 for elevens arbeider i vårhalvåret ved å vise til at Elev A-7 har gjort alt som kreves i oppgavene, samt arbeidet mye alene i prosjektoppgaven. I høsthalvåret har A-L1 vurdert elevens arbeider til karakter 4 fordi det manglet noen tegninger. Det er to karaktertrinn avvik mellom A-L1 og A-L2s vurdering og lærerne marker eleven som et tvilstilfelle som de skal vende tilbake til møt slutten av standpunktkaraktermøtet. Da viser A-L1 til at eleven først fikk karakter 5 som samlet vurdering, men ble satt ned til karakter 4. I ettertid ser A-L1 sin vurdering som ”streng” og lærerne enes om å sette standpunktkarakter 6.

Standpunktkarakter 6: Elev A-8, Gruppe 2

Elev A-8 har fulgt A-L1s undervisning vårhalvåret og A-L2s undervisning i høsthalvåret.

KRITERIER		Elev A-8	
HVA SOM VURDERES	3 ideer/3 varianter (tegninger)		6
	Original/identitet (tegninger/produkt)		6
	Teknisk utførelse (tegninger/produkt)		6
	Hjelp – xtraoppg – logg		+
	Egenvurdering		6
	TOT FAGKARAKTER		6
	Karakter JUL		5
	FARE FOR NEDSATT		x
	Standpunktkarakter		6

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L1: 5+

A-L2: ren 5

A-L1: Det er den eleven som viser et ekstra talent utenom det vanlige. Vondt i hjertet å gi en 5'er, står til 6 i perioden i vår
Lærerne ser over alle elevene de vurderer å gi standpunktkarakter 6 mot slutten av møtet. Da sier A-L1 om Elev A-8:

A-L1: Hvis noen skal av dem skal ha det - er det henne.

Naboskolen er slepphendte med karakterene, urettferdig mot elevene at vi skal være strenge, de konkurrerer om de samme skoleplassene. Så vi lar tvilen komme tiltalte til gode

A-L1 delkarakterskjema viser at Elev A-8 er vurdert til karakter 6 i alle oppgavens aspekter. På standpunktkaraktermøtet foreslår A-L1 5+ som samlet karakter for vårhalvåret. Etter at A-L2 viser til sin vurdering av elevens arbeider høsthalvåret til en "ren 5" gir A-L1 uttrykk for et ønske om standpunktkarakter 6 for eleven. Elev A-8 har slik A-L1 vurderer det et talent utenom det vanlige og arbeidene i vårhalvåret tilsvarer karakter 6. Når lærerne diskuterer alle elevene de vurderer å gi standpunktkarakter 6 mot slutten av møtet fremmer A-L1 Elev A-8 som den det er viktigst å gi karakter 6. A-L1 argumenterer videre med at naboskolen gir bedre karakterer enn Skole A, når elevene konkurrerer om de samme skoleplassene bør lærernes tvil gå i elev A-8s favør.

Standpunktkarakter 6: Elev A-9, Gruppe 1

KRITERIER		Elev A-9
HVA SOM VURDERES	3 ideer/3 varianter (tegninger)	5
	Original/identitet (tegninger/produkt)	5
	Teknisk utførelse (tegninger/produkt)	6
	Hjelp – xtraoppg – logg	+
	Egenvurdering	5
	TOT FAGKARAKTER	5
	Karakter JUL	5/6
	FARE FOR NEDSATT	X
	Standpunktkarakter	6

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

A-L1: 6? – det hun mangler er bilder fra nettet som hun har brukt som utgangspunkt. Forarbeidet har vi snakket mye om. Elevene sier jeg vil lage det og det, vis meg hvordan. Jeg sier de må finne bilder. Elev A-9 er en av de få som har sagt hun har brukt bilder

A-L1 og A-L2 ser over alle elevene de vurderer å gi karakter 6 til slutt. Ved elev A-9 har de først satt karakter 5, men når eleven sammenlignes med de andre flyttes elev A-9 opp til karakter 6.

For Elev A-9 trekkes det frem som positivt at hun har brukt bilder fra internett som utgangspunkt for eget arbeid, men som en mangel at dette inspirasjonsmaterialet ikke er levert inn til A-L1. A-L1 nevner dette som det elev B eventuelt mangler for å kunne få karakter 6, men A-L1s vurderingsskjema viser karakter 5 for både skisser og originalitet/identitet. Den eneste delkarakter 6 Elev A-9 har fra A-L1s undervisning, er knyttet til teknisk utførelse i sluttprodukt og tegninger.

PRAKSISFELLESSHAPETS REPERTOAR

I analysen av lærerteamets repertoar ved forhandling av standpunktkarakterer tar jeg utgangspunkt i empirien fra feltarbeid som helhet. Der jeg referer til empiri som ikke tidligere er gjengitt brukes koden K-A for standpunktkaraktermøtet ved Skole A, ellers gjentas elevkoden (Elev A-x). Empiri fra intervju med KH-lærerne knyttes til det aktuelle spørsmål fra intervjuguiden (SPM x) uansett om utdraget er gjengitt tidligere eller ei.

KH-lærerne ved Skole A har ingen felles undervisningsopplegg og arbeider individuelt gjennom skoleåret. Standpunktkaraktermøtet etablerer likevel lærerteamet som praksisfellesskap etter Wengers (1998:73) to første kriterier. Deres felles oppgave (2.) er å fastsette standpunktkarakterer og oppgaven

forutsetter et gjensidig engasjement (1.) der lærerne deltar aktivt med begrunnelser for egne delkarakterer. Hva så med det tredje kriteriet – utviklingen av et felles repertoar (3.)? Hva karakteriserer det repertoaret lærerteamet ved Skole A anvender i forhandlingen av elevenes standpunkt-karakterer, og kan lærerteamet sies å ha et felles repertoar? Begrepet repertoar viser tilbake til de heterogene elementene Wenger inkluderer i et praksisfellesskaps felles repertoar ved forhandling av mening: rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, fortellinger, gester, symboler, sjangre, handlinger (Wenger 1998:83).

Forhandlingsforløp på standpunkt-karaktermøtet

A-L1, A-L2 og A-L3 gjennomfører standpunkt-karaktermøtet i slutten av mai måned. Lærerne sitter rundt et stort bord i det verkstedet som A-L2 har brukt i sin undervisning. Møtet varer fra 13.30-16.30 og KH-lærerne fastsetter standpunkt-karakter for 84 elever. Tre typer dokumentasjon er brakt med til standpunkt-karaktermøtet og danner konkrete verktøy ved forhandling av elevenes standpunkt-karakterer: Elevarbeider, delkarakterskjema og oppgavetekster. A-L1 og A-L2 har tatt med elevenes arbeider fra vårhalvåret, mens A-L3 har latt elevene ta med ferdige arbeider hjem fortløpende. Delkarakterskjema dokumenterer lærernes individuelle vurdering av elevarbeider i forkant av standpunkt-karaktermøtet i perioden januar-mai, samt elevens karakterer ved forrige halvårsvurdering.

Lærerne fastsetter standpunkt-karakterer på en og en elevgruppe. En av lærerne har undervist elevgruppen i høsthalvåret og en annen i vårhalvåret. Den læreren som har undervist eleven sist innleder ved å formidle elevens slutt-karakter for vårhalvåret. Der denne samsvarer med elevens karakter i høsthalvåret nevnes oftest bare karakteren og blir ført som standpunkt-karakter. Dersom eleven har sterkere eller svakere karakter fra vårhalvåret legitimerer ofte læreren nivåendringen ved å beskrive elevens arbeid. Når det er to karakterer avvik mellom høsthalvåret og vårhalvåret fører det til mer omfattende diskusjoner mellom lærerne. I noen forhandlinger ender dette med at lærerne setter symbolet ”+” ved eleven som betyr tvilstilfelle. Disse elevene vil lærerne komme tilbake til mot slutten av standpunkt-karaktermøtet når de har gått gjennom alle de seks elevgruppene. Det samme gjelder de elevarbeidene som lærerne vurderer å fastsette til standpunkt-karakter 6. For de fleste elevene fastsettes standpunkt-karakteren utelukkende gjennom at KH-lærerne nevner delkarakterer. A-L3 går 16.00 når lærerne har diskutert standpunkt-karakterer fra alle de seks elevgruppene. A-L1 og A-L2 bruker den siste halvtimen til å diskutere tvilstilfellene og elevarbeidene som de vurderer å fastsette til standpunkt-karakter 6. I forskningsrapporten *Rettferdig standpunkt-vurdering – det (u)muliges kunst?* (Borgen og Proitz 2010) fremheves KH som det faget der lærerne samarbeider tettest om selve stand-

punktkaractersettingen. KH-lærerne ved Skole A bidrar til å bekrefte en slik vurderingspraksis i faget. De fastsetter ikke standpunkt karakterer hver for seg, men samles til et felles standpunkt karaktermøte der de samarbeider om selve standpunkt karactersettingen.

Lærerteamets bruk av karacterskalaen

Karacterskalaen (1-6) utgjør et sentralt verktøy på standpunkt karaktermøtet. KH-lærerne er tildelt et forskriftsfestet repertoar med seks tallsymboler som de skal bruke når de vurderer elevenes faglige kompetanse. Under gjengis resultatet av lærerteamets forhandlinger gjennom en oversikt over samtlige standpunkt karakter i faget KH ved Skole A:

Standpunkt karakter	SUF ⁵⁷	1	2	3	4	5	6	Antall elever
Gruppe 1 (A-L1)	1	2	4	-	5	3	1	16
Gruppe 2 (A-L1)	1	-	1	2	2	6	1	13
Gruppe 3 (A-L2)	-	-	3	1 ⁵⁸	4	3	2	13
Gruppe 4 (A-L2)	-	-	1	1	8 ⁵⁹	2	1	13
Gruppe 5 (A-L3)	-	-	-	1	10	3	-	14
Gruppe 6 (A-L3)	1	-	-	4	5	5	-	15

Tabellen viser de standpunkt karakterene lærerne har ført i sine delkarakter-skjema. Det er store forskjeller i bruken av karacterskalaen i de seks elevgruppene, men de samvarierer med hvilken lærer som har undervist elevgruppen i vårhalvåret. Mens hele karacterskalaen er tatt i bruk for Gruppe 1 og 2 (A-L1), brukes verken de to laveste eller den høyeste karakteren i Gruppe 5 og 6 (A-L3). I Gruppe 3 og 4 (A-L2) er alle karaktertrinn bortsett fra karakter 1 tatt i bruk. Standpunkt karakteren skal gjenspeile elevenes individuelle måloppnåelse; det er ingen norm for fordeling av karakterer på en gruppe elever (Utdanningsdirektoratet 2010:12). Forskjellene i bruken av karacterskalaen kan skyldes ulikt faglig nivå fra elevgruppe

⁵⁷ SUF er en forkortelse for stort ugyldig fravær og brukes når elevene har levert så få arbeider at lærerne ikke har grunnlag for å sette standpunkt karakter.

⁵⁸ Ved denne eleven har A-L2 skrevet "ikke varslet" og karakter 2 i parentes. På standpunkt karaktermøtet nevner A-L2 at flere elever som skulle vært varslet om fare for nedsatt karakter fra halvårsvurderingen ikke har blitt varslet.

⁵⁹ Ved to av disse elevene har A-L2 skrevet "ikke varslet" og karakter 3 i parentes. På standpunkt karaktermøtet nevner A-L2 at flere elever som skulle vært varslet om fare for nedsatt karakter fra halvårsvurderingen ikke har blitt varslet.

til elevgruppe, at lærernes oppgaver har gitt grunnlag for mer eller mindre nyansert vurdering av elevarbeidene, eller at A-L1, A-L2 og A-L3 har ulikt syn på hvilke deler av karakterskalaen det er relevant å ta i bruk ved fastsettelse av KH-karakterer.

Elevene ved Skole A byttet lærer midt i skoleåret og fulgte undervisningen til to av de tre lærerne. De faglige forventningene som ligger til grunn for elevenes standpunkt-karakter ved Skole A er følgelig ulike. Det forsterkes ved at lærerne tillegger elevenes arbeider i vårhalvåret avgjørende betydning ved standpunkt-vurderingen. Sammenlignet ved halvårsvurderingen på 10. trinn endres 41 av 84 karakterer; 21 elever får høyere karakter, 20 lavere karakter. Ved 6 av disse elevene utgjør endringen fra halvårsvurdering til standpunkt-vurdering to trinn på karakterskalaen. Graden av endring varierer fra lærer til lærer. Blant de elevene som har hatt A-L1 i vårhalvåret får 6 elever høyere karakter og 12 elever lavere karakter, mens 11 elever vurderes til samme karakter. Av de som har hatt A-L2 vurderes 7 elever til høyere karakter, 7 elever til lavere, mens 12 blir stående på samme karakter. A-L3 skiller seg ut ved at hele 18 elever blir stående på samme karakter, 9 får høyere karakter og kun en elev vurderes et karaktertrinn lavere. Tabellen med standpunkt-karakterer viser at i vurderingen av de gruppene A-L3 har undervist i vårhalvåret brukes kun tre av seks karaktertrinn. Etter at A-L3 har forlatt standpunkt-karaktermøtet gir A-L1 uttrykk for frustrasjon over at A-L3, som ufaglært vikar, ofte trekker elevene opp en karakter sammenlignet med halvårsvurderingen. A-L1 spør om det ”er riktig at en som ikke er pedagogikkutdannet skal sette standpunkt-karakter?” (K-A).

Ingen felles grunnprinsipp, oppgavetekster eller karakterskjema

Utover den forskriftsfestede karakterskalaen ligger det ingen felles verktøy til grunn for lærerteamets repertoar ved standpunkt-vurdering. De har ingen felles oppgavetekster og har utviklet hver sin mal for dokumentasjon av elevenes delkarakterer i vårhalvåret. A-L1 fører delkarakter knyttet opp mot vurderingskriterier, A-L2 fører delkarakterer for produkter og skriftlige arbeider og A-L3 fører en karakter for hver oppgave som er gitt. Lærerne ved Skole A har ikke utarbeidet noen felles grunnprinsipp for hvordan elevarbeider i faget KH skal vurderes som gjentas på tvers av oppgavene. Likevel er det trekk som forener de tre lærernes forhandlingsrepertoar. En analyse av lærernes delkarakterskjema viser at det varierer fra elev til elev hvilke delkarakterer som tillegges størst vekt når lærerne fastsetter karakteren for vårhalvåret som helhet. Ingen av lærerne praktiserer et stabilt hierarki mellom delkarakterene. Det å gjøre en skjønnsmessig helhetsvurdering av hver enkelt elevs arbeider ser ut til å være en felles måte å sette karakterer for vårhalvåret på. Et annet trekk som forener de tre lærerne er at ingen nevner formuleringer

fra kompetansemål i gjeldende læreplan på standpunkt-karaktermøtet. De er ikke adaptert som ressurs ved forhandling av elevenes standpunkt-karakterer. KH-lærernes fortolkede læreplan, oppgavetekster og vurderingskriterier viser også få spor av formuleringer i kompetansemål i gjeldende læreplan. Kun 4-5 av 21 kompetansemål for 10. trinn knyttes til lærernes oppgavetekster i analysen som er gjengitt tidligere i dette kapittelet.

De erfarne KH-lærerne, A-L1 og A-L2, har to fellesnevnerer i valg av faglig profil på oppgavene; frihet i utforming av visuelt uttrykk og spesifiserte krav til teknisk utførelse. A-L1 har forenet disse i samme oppgave, mens A-L2 har lagt hovedvekt på mestring av teknikk i kollagrafioppgaven og utforming av et eget uttrykk i prosjektoppgaven. I oppgavetekstene er det konkrete kjennetegn for teknisk kvalitet i elevarbeidene som ”unngå søl” og ”nøyaktig pusset overflate”, mens forventningene til produktens visuelle uttrykk er mer åpent formulert. A-L1 stiller ingen krav annet enn at produktet skal skille seg fra andres og har en tydelig personlighet. Eleven står fritt i valg av uttrykk, bare det viser originalitet og identitet. A-L2 beskriver endring som viktigst prosjektoppgaven, men lar det stå som et åpent spørsmål i oppgaveteksten hvor store endringer fra det originale kunstverket som er nødvendig for å lykkes: ”Kanskje det holder å lage (...)?”. Den faglige profilen gjenspeiles i deres språklige forhandlingsrepertoar på standpunkt-karaktermøtet. Positive eller negative egenskaper ved produktens visuelle uttrykk som hva som gir produktet personlighet, gjør det originalt eller til en vellykket variasjon over inspirasjonskildens visuelle virkemidler, konkretiseres ikke når A-L1 og A-L2 legitimerer elevenes delkarakterer. Både A-L1 og A-L2 legitimerer lave karaktertrinn ved å beskrive elevarbeidene som det motsatte av oppgavetekstens indikatorer på teknisk kvalitet: ”unngå søl” – ”mye søl” (A-L2, se Elev A-2), ”nøyaktig pusset overflate” – ”dårlig pusset” (A-L1, se Elev A-1). Delkarakterer legitimeres gjennom henvisninger til formuleringer i egne oppgavetekster. De etablerer et forhandlingsrepertoar der A-L1 og A-L2 kan søke støtte til sine delkarakterer i rammer og prinsipper som er avklart med elevene i forkant av undervisningsperioden. A-L1 og A-L2 har brakt elevarbeidene fra vårhalvåret med på standpunkt-karaktermøtet og søker aksept for delkarakterer ved å fremheve konkrete egenskaper. Alle kan se at trearbeidet er ”dårlig pusset” og at kollagrafitrykket er ”sølete”. Elevarbeidene brukes som et visuelt verktøy i forhandling av standpunkt-karakterene.

Standpunkt-karaktermøtet preges av svært ulik dynamikk i forhandlinger mellom de to erfarne KH-lærerne (A-L1 og A-L2), og forhandlinger mellom den ufaglærte vikaren (A-L3) og de erfarne lærerne. Det oppstår kun en diskusjon mellom A-L1 og A-L2 på standpunkt-karaktermøtet (se elev A-5). Diskusjonen handler om skriftlige innleveringer i faget KH. Blir det norsk-

vurdering eller en mulighet for elevene til å vise fagrelevante kunnskaper? Dette er eneste gang på standpunkt-karakttermøtet at A-L1 etterprøver hva A-L2 vektlegger i vurdering av elevarbeidene. A-L2 gjør ingen tilsvarende etterprøving av A-L1s vurderingskriterier. A-L1 og A-L2 bruker i liten grad standpunkt-karakttermøtet som en arena til å bli kjent med og utfordre hverandres vurderingspraksis. De to erfarne KH-lærerne støtter opp under hverandres vurderinger av elevarbeider med kommentarer som: ”virker uferdig sammenlignet med de andre” (A-L2, se Elev A-1) og ”kjenner igjen det med å være sen til å komme i gang” (A-L1, K-A, G1-4). Gjennom slike kommentarer anerkjenner A-L1 og A-L2 hverandres vurderingspraksis.

Det er den ufaglærte vikaren, A-L3s, forhandlingsinnspill som skaper diskusjoner på standpunkt-karakttermøtet. A-L3 bringer ved flere anledninger elevenes innsats og læreforutsetninger inn som selvstendig vurderingsgrunnlag (Elev A-3, A-4 og A-6). Dette fører til diskusjoner som involverer alle lærerne, der A-L1 avviser innsats og læreforutsetninger som gyldig argumentasjon for standpunkt-karakteren, med indirekte henvisning til *Forskrift til opplæringslova* § 3-3 (Kunnskapsdepartementet 2010). A-L3 synliggjør et ikke-faglig relevant repertoar av vurderingskriterier og A-L1 bruker standpunkt-karakttermøtet til å innvie A-L3 i forskriftsmessig vurderingspraksis. Dette er et tidspunkt hvor undervisningen er avsluttet og delkarakterene fastsatt, så med andre ord er det for sent å tilrettelegge for at de elevene som A-L3 underviser gis en faglig relevant vurdering. A-L1 og A-L2 kan ikke ha vurdert dette som sitt ansvarsområde. A-L3 har ikke, som A-L1 og A-L2, tatt elevenes arbeider med til standpunkt-karakttermøtet. De er allerede sendt med elevene hjem. A-L1 og A-L2 som erfarne KH-lærere har ingen mulighet til å etterprøve A-L3s vurdering av det faglige nivået i elevarbeidene og A-L3 kan ikke bruke de som en visuell støtte i legitimeringen av elevenes delkarakterer. A-L3 har laget oppgavetekst for kun en av fire oppgaver, og bruker ikke formuleringer fra oppgaveteksten *Maleri* som forhandlingsrepertoar i legitimeringen av elevenes delkarakterer.

Karakteristika ved lærerteamets forhandlingsrepertoar

- Lærerteamet har ikke utarbeidet noen felles grunnprinsipp for vurdering av elevarbeider, maler for vurderingsskjema eller oppgavetekster som gjentas på tvers av undervisningsperiodene.
- Fellestrekk som forener lærerteamets repertoar er at ingen bruker formuleringer fra kompetansemål som adaptert ressurs i forhandlingen av elevenes standpunkt-karakterer. Det å gjøre en skjønnsmessig helhetsvurdering av hver enkelt elevs arbeider er en felles måte å sette karakter for vårhalvåret på – ingen praktiserer et stabilt hierarki mellom delkarakterene.

- De erfarne KH-lærerne (A-L1 og A-L2) legitimerer delkarakterer ved å henvide til formuleringer fra egne oppgavetekster og bruker elevarbeider aktivt som visuelle verktøy for å konkretisere det de anser som positive eller negative egenskaper. Det er få diskusjoner mellom de erfarne KH-lærerne.
- Den ufaglærte vikaren (A-L3) synliggjør et repertoar av vurderingskriterier som ikke er i tråd med gjeldende forskrifter ved å bringe elevenes innsats og læreforutsetninger inn som et selvstendig vurderingsgrunnlag. Det skaper diskusjoner som involverer hele lærerteamet, og A-L1 avviser A-L3s argumentasjon gjennom indirekte henvisninger til *Forskrift til opplæringslova* § 3-3. Den ufaglærte vikaren skiller seg ut ved å ta i bruk et mindre spekter av karakterskalaen – kun 3 av 6 karaktertrinn.

Tilbakeblikk – diakron feltprofil

Hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i de indikatorer på kvalitet ved elevarbeider som ligger til grunn for de erfarne KH-lærernes⁶⁰ standpunkt-vurdering? Den kronologiske strukturen i analysen der det lokale lærerteams repertoar sammenlignes med kvalitetsindikatorer fra faghistoriens reservoar dannes av de fire diakrone perspektivene som avslutter kapittel 3.

Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

KH-lærernes vurdering av elevarbeidene tekniske kvaliteter gjenspeiler ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller”. Elevene forventes å reprodusere gjennomgått lærestoff, bestemte kvaliteter skal gjenkjennes. Det er eksplisitte forventninger til elevarbeidene tekniske utførelse i A-L1s oppgavetekst *Bruksform i Tre*: ”nøyaktig pusset overflate” og A-L2s oppgavetekst *Grafikk*: ”unngå søl”. Perspektiv I trer tydeligst frem i A-L2s oppgavetekst *Grafikk* der elevene skal vise at de har ”skjønt teknikken” (SPM 2.5d) som beskrives trinnvis og detaljert på et eget ark. A-L2 har definert hvordan elevene skal løse oppgaven. Det finnes en riktig måte å gjøre det på. Det som skiller A-L1 og A-L2 fra ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” er at verken A-L1 eller A-L2 forventer at elevene skal reprodusere en modell. Det er teknikken som er styrt ikke form, motiv og fargevalg.

⁶⁰ Som følge av at den ufaglærte vikaren, A-L3, ikke ønsker å delta i det individuelle intervjuet og ikke har anledning til å delta i gruppeintervjuet ved Skole A har jeg lite innsikt i A-L3s indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene. Analysen er derfor avgrenset til de erfarne og utdannede KH-lærerne A-L1 og A-L2.

Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse

”Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse” er lite synlig i de erfarne KH-lærernes standpunktvrdering. A-L1 og A-L2 vektlegger ikke undervisning om kjennetegn og etablerte prinsipper for ”god” versus ”dårlig” form og komposisjon. På spørsmål 2.4d ”I hvor stor grad gjøres etablerte prinsipper for bruk av estetiske virkemidler til en del av undervisningen?” svarer A-L2:

I liten grad. Går gjennom komposisjon i 8. klasse og i forbindelse med arbeidspermen. De lager forside til arbeidspermen hvert år. Da snakker vi om plassering og slikt. Men det er lite som er lagt inn under de ulike oppgavene (SPM 2.4d)

A-L1s svar på samme spørsmål gjengis i kapittel 6, der problematikken drøftes videre. Verken A-L1 eller A-L2 etablerer estetiske virkemidler som en felles kunnskapsbase gjennom undervisningen. Det gir et lignende utslag i de to KH-lærernes standpunktvrdering. Ingen av de to vurderer elevenes fagteoretiske kunnskap om estetiske virkemidler, men begge vurderer bruk av estetiske virkemidler, elevproduktenes visuelle kvaliteter. Her vet elevene i liten grad hva KH-lærerne vektlegger. Om vurdering av hvordan eleven behersker bruken av estetiske virkemiddel i produktet sier A-L2: ”Det trenger ikke være ting jeg har gått gjennom med elevene for at jeg skal kunne vurdere det” (SPM 2.4). I det individuelle intervjuet kommenterer A-L1 kriterium b: Bruk av estetiske virkemidler/form, farge o.l. slik: ”Bruk av estetiske virkemidler. Det at jeg tar hensyn til det, men er dårlig til å synliggjøre det for elevene får jeg dårlig samvittighet av” (SPM 3a). A-L1 og A-L2 bruker sitt profesjonelle skjønn og den kunnskap de har om estetiske virkemidler uten at elevene har fått innsikt i hvordan de resonnerer. Kanskje KH-lærerne tenker som Bull-Hansen skriver i oversettelsen av Reads tekst: ”Uttrykk kan en jo ikke lære” (Bull-Hansen 1950:4). Det leder over til ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk”.

Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

Et viktig kjennetegn ved Perspektiv III er at imitasjon og påvirkning fra andres formuttrykk bør unngås. Det er elevens iboende formspråk som skal fremmes. Kvalitetsindikatorer ved A-L1s vurderingskriterium ”Originalitet og identitet” er ”i hvor stor grad produktet skiller seg ut fra de andres” og om det har en tydelig ”personlighet”. A-L2 beskriver arbeidet til en elevgruppe som fikk karakter 6 på prosjektoppgaven slik: ”... de kopierte ikke fra boken, men lånte virkemidlene og lagde sitt eget”. Det å kopiere andres visuelle uttrykk fremstår som negativt i både A-L1s og A-L2s standpunktvrdering.

Her er KH-lærerne på linje med Perspektiv III, men er det nødvendigvis seg selv elevene skal uttrykke gjennom elevarbeidene?

Ser en på A-L2s beskrivelse av kvalitet ved elevarbeider i prosjektoppgaven er det ”egne” tuftet på å låne virkemidler fra en annens verk, og lage et bilde som skiller seg fra originalverket. Det er ikke tale om å uttrykke seg selv, sin personlighet eller egne følelser. Når det gjelder A-L1 er det produktet som skal ha en ”tydelig personlighet” og ikke produktet som skal vise elevens personlighet. Det utgjør en svært viktig nyanseforskjell, selv om det er uklart hva A-L1 legger i at et produkt har ”personlighet”.⁶¹ Lærerens mer intersubjektivt etterprøvbare kjennetegn ”i hvor stor grad produktet skiller seg fra andres” blir produktet ”eget” i fravær av likhetstrekk med for eksempel medelevers produkter. I et annet sitat fremmer A-L1 det som positivt at elevene ”lager noe som tilhører dem” (SPM 2.2b). Det krever at elevene må investere noe av seg selv i produktet og vrir A-L1s indikatorer på kvalitet i retning av Perspektiv IIIs ideal om elevarbeider som speiler individet – ”self-expression” (Read 1945, Lowenfeld 1947). Dette forsterkes i lys av A-L1s svar på spørsmål 2.4c ”Hvordan forholder du deg til din egen smak ved vurdering av produktets estetiske kvaliteter?”.

A-L1: Vanskelig å se seg selv. Innbiller meg at jeg liker at elevene lager egne ting, men kanskje jeg påvirker de til å lage ting jeg liker? Synes ofte at elevene overrasker. Produktet ligner eleven, da er det del av eleven – og det er veldig bra. Kan det ikke bare være min smak da i alle fall. Elevens kulturelle bakgrunn viser seg ofte i det de lager. De er farget av fargene hjemme. Rødt og lilla ville ikke vært mitt valg for å si det slik *A-L1 peker på et elevarbeid*

E: trekker det ned da?

A-L1: nei (SPM 2.4c)

⁶¹ A-L1 er ikke alene om å knytte personlighet til produkter. I artikkelen *Dimensions of Brand Personality* kartlegger Jennifer Aaker (1997) fem ulike dimensjoner ved en merkebares personlighet. I Monika Hestads avhandling *Den kommersielle formen. Merkevarer konteksten som utfordring for industridesignernes behandling av form* er personlighet et sentralt begrep (2008;8;49-54). Hestad identifiserer blant annet personlighetstrekk informanter fra selskapene Stokke og Jordan tillegger produkter som barnestolen ”Tripp trapp”, barnevognen ”Xplory” og tannbørstene ”Individual” og ”Go!” (2008:156).

Det er, etter A-L1s oppfatning, ”veldig bra” om produktet ligner eleven, er ”del av eleven”. A-L1 peker på et elevarbeid og forklarer hvordan fargekombinasjonen ”rødt” og ”lilla” samsvarer med elevens kulturelle bakgrunn. I sitatet over fremstår det som bedre om elevene lager ”egne ting” enn at de påvirkes til å lage noe læreren liker. Det fordrer en tilbaketrukket lærerrolle i tråd med ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk”. Verken A-L1 eller A-L2 viser eleven veien til å skape dette ”egne” gjennom å undervise i visuelle virkemidler. Det visuelle uttrykk må eleven finne frem til på egenhånd. Perspektiv III er bare aktuell i lærernes vurdering av produktens visuelle uttrykk. I vurderingen av produktens tekniske utførelse praktiseres Perspektiv IIIs motpol ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” med eksplisitte indikatorer på kvalitet og forventninger om reproduksjon av gjennomgått lærestoff.

Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

”Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør” er en motreaksjon på ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk”, der elevene i høyeste grad skal lære om visuelle uttrykk. Kunnskap om visuell kommunikasjon skal gjøre elevene kapable til kritisk analyse av samfunnets visuelle kultur og etablerer samtidig grunnlaget for elevenes eget skapende arbeid. Kritisk analyse er ikke vektlagt i de tre oppgavene som ligger til grunn for A-L1 og A-L2s standpunktvrdering. A-L1 ber elevene om å gjøre en egenvurdering av sluttprodukt og skisser, men når elevene kun fører delkarakterer i et skjema uten å begrunne karakterene får ikke læreren kjennskap til elevenes evne til ”å granske kritisk og tenke selvstendig” (Nordström og Romilson 1972:79). Nordström og Romilsons polariserende metodikk representerer et oppgjør med fagets rolle som ”annerledesfaget” uten teori. ”Det er et innlysende krav at alle fag skal inneholde både teori og praksis, både kunnskapsinnhenting og skapende arbeid” (ibid:52). KH-lærerne ved Skole A krever ikke at elevene utvikler sine produkter basert på kunnskap om for eksempel visuelle virkemidler. De opprettholder et skille mellom teoretisk og praktisk virksomhet, med teori som en nedtonet del av KH-faget. A-L1 sier: ”60 % av elevene har et dårlig utgangspunkt for å lese og skrive, skolen er fattig på disse tingene. Jeg ønsker ikke at det skal være enda et fag hvor de skal sitte å skrive mye” (SPM 2.3b, faktor prosessdokumentasjon). A-L2 om kompetansemål i gjeldende læreplan: ”Det er mye teori som vi ikke kommer gjennom (...) Elevene forventer jo at de skal lage ting når de kommer hit” (SPM 1j). Skillet mellom teoretisk og praktisk virksomhet i KH-faget følges opp i drøftingen av motsetningsparet *visuelt/verbalt* i kapittel 6.

Spor fra faghistoriens indikatorer på kvalitet ved elevarbeider

I standpunktvrderingen ved Skole A er det et markant skille i hvordan KH-lærerne vurderer teknikk og visuelt uttrykk. Vurderingen av teknikk gjenspeiler ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” med eksplisitte indikatorer på kvalitet og forventninger om reproduksjon av gjennomgått lærestoff. Vurderingen av det visuelle uttrykket gjenspeiler elementer fra ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk” med forventninger om et ”eget uttrykk” uten at elevene vises veien til å skape dette ”egne” gjennom undervisning i visuelle virkemidler. Det er få spor av Perspektiv II og IV i de indikatorer på kvalitet ved elevarbeider som ligger til grunn for standpunktvrderingen ved Skole A. Sammenlignes KH-lærernes idealer om frihet i utforming av visuelt uttrykk og normbasert teknisk utførelse med en setningsformulering i ”Formål med faget” i gjeldende læreplan *Kunnskapsløftet* fremtrer interessante likhetstrekk i forståelsen av KH-faget.

Faget kunst og håndverk bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnernes fritt skapende arbeid
(Kunnskapsdepartementet 2006:129)

Håndverkeren og kunstneren representeres over som to ytterpunkter i faget, det reproduserende og frie. A-L1 og A-L2 ivaretar begge disse aspektene i sin vurdering av elevarbeidene. Deres kvalitetsindikatorer kan derfor sies å speile de to begrepene som utgjør fagets navn Kunst og håndverk, til tross for at kompetansemålene i læreplanen i liten grad ligger til grunn for lærernes standpunktvrdering.

SKOLE B

Organisering av KH-undervisningen på 10. trinn

Ved Skole B arbeider det fire kunst- og håndverkslærere (B-L1, B-L2, B-L3 og B-L4). Lærerne hadde ansvar for undervisningen av 71 elever på 10. trinn. Lærerteamet ved Skole B samarbeider om utviklingen av oppgavetekster og undervisning i KH. I forkant av gruppeintervjuet har B-L2 gjort et tilbakeblikk over de oppgavene som danner grunnlag for elevenes standpunkt-karakter.

Jeg satt å så på hva vi egentlig har gjort i år, og da fant jeg ut at vi har egentlig dekt hele læreplanen. Gjennom krokitegning, komposisjon, farge, vi har vært på utstilling, vi har hatt tekstil og sløyd, og samtidskunst. Så vi har hatt alt. Og når vi har satt karakteren så har vi jo sett over det hele (SPM 2e)

B-L2 viser til at lærerteamet setter standpunkt-karakter basert på elevenes arbeider i hele 10. trinn. Lærerne ved Skole B har gitt elevene seks ulike oppgaver på 10. trinn: Kroki, Collage, Utstillingsbesøk, Kreativ bruksform i tre, Tekstiloppgave og Samtidskunst. De tre førstnevnte oppgavene er gjennomført i løpet av få undervisningstimer, mens de tre sistnevnte er tilknyttet lengre undervisningsperioder, Sløyd⁶², Tekstil og Samtidskunst. Det er de tre siste oppgavene som har gitt størst utslag på elevenes standpunkt-karakter. I gruppeintervjuet forklarer B-L1: "... vi ser på de karakterene som er tyngst; de lengste periodene, de største oppgavene" (SPM 2e). På lærerteamets standpunkt-karaktermøte nevnes karakterene som er gitt i de tre lengste undervisningsperiodene som en fast mal i forhandlingen av alle 10. trinns-elevenes standpunkt-karakterer.

I gruppeintervjuet viser lærerteamet til at de har vært i flere diskusjoner med ledelsen om en vurderingspraksis der lærerne ser tilbake på elevenes arbeider i hele 10. trinn når de setter standpunkt-karakter.

B-L1: Forskriften den kolliderer litt med vårt syn på hvordan standpunkt skal settes. Når en elev presterer en 6'er på siste

⁶² Begrepet "sløyd" brukes om undervisningsperioden tilknyttet oppgaven *Kreativ bruksform i tre* i det skjema lærerne bruker for å føre inn alle delkarakterene for 10. trinn i K&H. Lærerne brukes oftest begrepet sløyd når de viser til denne undervisningsperioden i individuelle intervju, gruppeintervju og på standpunkt-karaktermøtet. Jeg bruker begrepet sløyd når jeg viser til undervisningsperioden fordi det gjenspeiler begrepsbruken i de sitatutdrag fra feltarbeidet som fremkommer i dette kapitlet. Når jeg viser til den konkrete oppgaveteksten bruker jeg tittelen på denne som er *Kreativ bruksform i tre*.

oppgave i Kunst og håndverk, så mente assisterende rektor at da skulle den eleven ha 6 fordi det var det den eleven var god for da (SPM 2e)

Forskrift til opplæringslova § 3-18 legger føringer for at det er elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen som skal gjenspeiles i standpunkt karakteren (Kunnskapsdepartementet 2010). Assisterende rektor har tolket avslutningen av opplæringen som siste undervisningsperiode og mener denne skal avgjøre elevens standpunkt karakter. I gruppeintervjuet argumenterer B-L1 for at dette kunne blitt en standpunkt karakter satt på grunnlag av det eleven viser for bare et ”prikkpunkt”⁶³. B-L2 viser til at ”assisterende rektor er ikke så bombastisk nå”, mens B-L1 følger opp med å påpeke at lærerne unngår diskusjoner med ledelsen om tolkningen av forskriften. B-L1 sier: ”... vi sier ikke noe nå, nå gjør vi som vi selv vil. Vi ber heller om tilgivelse enn tillatelse nå” (SPM 2e). Lærerne lar sitt profesjonelle skjønn om hvilken praksis som vil ivareta læreplanens kompetansemål best gå foran ledelsens tolkning av forskriften. I det følgende presenteres de indikatorer på kvalitet ved elevarbeider som etableres gjennom KH-lærernes oppgavetekster, hvordan hver undervisningsperiode dokumenteres i delkarakter skjema samt utdrag fra intervju der KH-lærerne forklarer hvordan ulike aspekter i oppgavene vektet opp mot hverandre. Presentasjonen er avgrenset til de tre undervisningsperiodene lærerteamet har lagt størst vekt på: Sløyd, Tekstil og Samtidskunst.

⁶³ Med et prikkpunkt viser B-L1 til et kompetansemål. Kompetansemålene i gjeldende læreplan *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) gjengis som strekpunkter.

OPPGAVETEKSTER OG DELKARAKTERSKJEMA

B-L1 og B-L3 Kreativ bruksform i tre (Sløyd)

I undervisningsperioden Sløyd har elevene arbeidet med oppgaven *Kreativ bruksform i tre*. Det er B-L1 som har skrevet oppgaveteksten. B-L3 bruker den samme i sin undervisning. B-L1 har undervist Gruppe 1 og 2, mens B-L3 har hatt ansvaret for undervisningen i Gruppe 3.

Opgaveteksten *Kreativ bruksform i tre* innledes med en målformulering:

Mål: Elevene skal vise at de på en gjennomtenkt måte kan vurdere form, farge og dekor i forhold til funksjon og personlig uttrykk. De skal ha kunnskap om ulike materialers, redskapers og teknikkers muligheter og begrensninger, kunne begrunne sine materialtekniske valg og gjøre vurderinger ut fra miljømessig sammenheng (utdrag fra B-L1s oppgavetekst)

Teksten tilsvarer halvparten av målformuleringen fra ”*Skulptur og bruksform*” for ungdomstrinnet i forrige læreplan (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:201). B-L1 viser til målformuleringen som ”sitatet som står i rammen over” og signaliserer med at teksten er et adaptert repertoar – ikke en egenutviklet målformulering. I oppgaveteksten spesifiseres det hvilke bruksformer elevene kan velge å lage: ”Du skal lage en speilramme eller et spill i tre”.

Indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene

I oppgaveteksten gjengis to eksempler på tidligere elevarbeider som viser mulige sluttresultater dersom elevene velger å lage speilrammer. De kan sees som visuelle indikatorer på hva B-L1 anser som forventede kvaliteter ved 10.trinnslevers speilrammer. Det gjengis også bilder av fire fabrikkproduserte spill i tre. Jeg ser disse mer som inspirasjon til hva slags type spill elevene kan lage, enn som indikatorer på forventet nivå ved elevenes selvproduserte spill. Oppgaveteksten har ingen vurderingskriterier, men elevene oppfordres til å lage en liste over krav til eget arbeid og produkt med utgangspunkt i målformuleringen som siteres over. Dersom jeg skulle sette meg i elevenes sted og tolke målformuleringen, forventes det at jeg lager et produkt som viser at jeg:

- behersker muligheter og begrensninger som ligger i arbeid med tre som materiale
- kan bruke formale virkemidler i samsvar med produktets funksjon og til å gi produktet et personlig uttrykk

I tillegg til produktet kreves det muntlig eller skriftlig refleksjon som viser at jeg kan:

- begrunne mine materialtekniske valg med utgangspunkt i kunnskap om trearbeid og sette dette i en miljømessig sammenheng
- bruke den kunnskapen jeg har om formale virkemiddel til å vurdere produktets visuelle uttrykk

Delkarakterer fra undervisningsperioden Sløyd

KH-lærerne ved Skole B har dokumentert delkarakterer fra alle de seks undervisningsperiodene på 10. trinn i et delkarakterskjema per elevgruppe. For elevene i Gruppe 1 og 2 har B-L1 ført en karakter for ”Sløydprodukter” og en for ”perm fra sløyd”. B-L3 har tilsvarende dokumentert perm- og produktkarakter separat for elevene i Gruppe 3. I oppgaveteksten *Kreativ bruksform i tre* er ikke arbeid med perm nevnt. Grunnen til dette kan være at lærerne ved Skole B opererer med en fast mal for elevenes permarbeid på tvers av undervisningsperioder og klassetrinn. På 10. trinn er trolig lærernes forventninger til permarbeidet en så selvfølgelig og innarbeidet del av faget at de er unødvendig å nevne i oppgaveteksten til elevene. Malen har fire punkter. Elevene bes om å beskrive hva de har gjort, hva de har lært, samt vurdere eget produkt og undervisningsperioden. Den dokumentasjonen jeg har av elevenes permarbeid fra Skole B viser at de har brukt den faste malen i undervisningsperioden Sløyd.

B-L1 og B-L3s vektning av ulike aspekt ved oppgaven⁶⁴

B-L1 og B-L3 har ført delkarakterer i undervisningsperioden Sløyd for produkt og perm, så hvordan vekter KH-lærerne de to delkarakterene i forhold til hverandre? I det individuelle intervjuet beskriver B-L1 vektningen mellom produkt og perm slik: ”Vi legger vekt på de produktene elevene har laget. Permen brukes til å vippe karakteren på produktet opp eller ned ved tvilstilfeller” (SPM 2b). B-L3 viser i det individuelle intervjuet til eksempler på elever som har fått karakter 5 på produktene, men har gjort et permarbeid som har vært så bra at standpunkt-karakteren har blitt vippet opp til 6.

Jeg har jo hatt elever i standpunkt som har egentlig vært 5`er elever, solide, flinke – gjerne jenter, som da har vanvittig flotte begrunnelser og refleksjonsnivå som du da nesten kan gi 6`er. Og da har vi vippa, vi har vært veldig usikre, men noen av dem har fått 6 nettopp på grunn av det (SPM 2.3b)

⁶⁴ Spørsmålene som stilles i de individuelle intervjuene er knyttet til B-L1 og B-L3s standpunkt-vurdering som helhet og ikke spesifikt til undervisningsperioden Sløyd.

Eksempelet tar utgangspunkt i noen av B-L3s elever, men B-L3 viser med betegnelsen ”vi” til at forhandlingen av elevenes standpunkt-karakter har involvert flere lærere. B-L3 synliggjør lærernes usikkerhet rundt hva slags vekt elevenes permarbeid bør tillegges – bør det kunne vippe standpunkt-karakteren i faget KH et helt karaktertrinn opp? Dette peker mot at B-L3 i hovedsak følger samme praksis som B-L1 tilkjennegir. Permen gjør at karakteren vipper opp eller ned når KH-lærerne er i tvil mellom to karakterer på produktet. Elevene må følgelig vise noe helt ekstraordinært gjennom permen dersom standpunkt-karakteren skal kunne vippes et helt karaktertrinn opp.

B-L2 og B-L4 Tekstiloppgave

B-L2 og B-L4 har laget oppgaveteksten *Tekstiloppgave* sammen. B-L2 har undervist Gruppe 1 og 2. B-L4 har undervist Gruppe 3. B-L2 og B-L4 innleder oppgaveteksten med et utdrag fra innledningen til kapittel 8, Tekstil, i læreboken *Akantus – Kunst og håndverk for 8.-10. klasse* (Dahl og Johansen 2006:161). I utdraget sees tekstilarbeid som det å sette sammen en kolasj eller å male et bilde. Etter utdraget gjengis to kompetansemål fra hovedområdet design, D 1 og D 6 (se vedlegg 1). I oppgaveteksten har B-L2 og B-L4 formulert fem mål for undervisningsperioden:

- Les side 161-168 i Akantus
- Velg blant oppgavene på side 168 og design ditt eget tekstile produkt
- Bruk symaskin i tillegg til ulike former for håndsøm
- Eksperimenter med former og farger og skap et produkt med særpreg – et produkt som er preget av din tanke, ditt blikk og din tid
- Skriv kunst- og håndverksperm. Bruk datamaskinen. Ta bilder underveis i prosessen og flett disse inn i teksten. Lever på Fronter.

Målene beskriver hva eleven skal gjøre, ikke hva elevene skal lære. Oppgavene elevene skal velge blant på side 168 er knyttet til design av ulike vesker. Dokumentasjonen jeg har av elevenes kunst- og håndverksperm viser at elevene har brukt den faste malen med fire punkter i undervisningsperioden Tekstil som i undervisningsperioden Sløyd. I oppgaveteksten har KH-lærerne utformet en liste med fem vurderingskriterier.

I vurderingen av det ferdige produktet legges det vekt på i hvor stor grad du har mestret å kunne:

- Designe et tekstilt produkt (arbeidet målbevisst med de ulike deler av prosessen)
- Bruke symaskin og andre tekstile redskaper som hjelp i arbeidsprosessen
- Bruke minst to tekstile teknikker som dekor på produktet
- Være kreativ
- Skrive kunst- og håndverksperm

Indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene

Flere oppgavetekstens fem vurderingskriterier speiler målformuleringene, som for eksempel ”bruk symaskin” – ”bruke symaskin”. Den felles overbygningen ”i hvor stor grad har du mestret å kunne” gjør at vurderingskriteriene ikke bare er en liste med arbeidskrav. Elevene får ikke karakter 6 ved å bruke symaskin eller designe et tekstilt produkt, de må også ha mestret dette i ”stor grad”. Noen ganger får elevene mer informasjon om lærernes faglige forventninger i målformuleringene, mens andre ganger er det vurderingskriteriene som gir tilleggsinformasjon. Det gjør det vanskelig å orientere seg i kravene som stilles til elevenes arbeid gjennom oppgaveteksten. Vurderingskriteriet ”være kreativ” er det som er minst retningsgivende. Gjelder forventningen om kreativitet alle sider av elevens besvarelse, eller er det spesielt viktig i enkelte deler av prosessen? Hvor og hvordan skal elevene vise sin kreativitet? Gjennom valg og kombinasjon av dekorteknikker, bruk av symaskin, fargevalg, hvordan de lar egen samtid gjenspeiles i produktets uttrykk, eller i kunst- og håndverkspermen?

Delkarakterer fra undervisningsperioden Tekstil

KH-lærerne ved Skole B har dokumentert delkarakterer fra alle de seks undervisningsperiodene på 10. trinn i et delkarakterskjema per elevgruppe. B-L2 har ført to delkarakterer for elevene i Gruppe 1, en for ”TEKSTIL” og en for ”perm”. For elevene i Gruppe 2 har B-L2 kun ført en karakter for ”Tekstil”. Tilsvarende har B-L4 ført en karakter for undervisningsperioden som helhet i Gruppe 3 med overskriften ”TEKSTIL VESKE”. Det er bare i Gruppe 1 KH-lærerne har dokumentert en egen delkarakter for elevenes permarbeid.

B-L2 og B-L4s vektning av ulike aspekt ved oppgaven⁶⁵

B-L4 har ført en karakter for undervisningsperioden Tekstil som helhet og vurderingen av tekstilprodukt og KH-perm er slått sammen til en felles karakter. I det individuelle intervjuet beskriver B-L4 hvordan permen vektlegges ved vurdering på tilsvarende måte som B-L1 og B-L3: "... sånn som vi har gjort det så får de jo karakter ut i fra produktene sine ikke sant, og så er det permen ved siden av som vipper opp eller ned" (SPM 2a). For elevene i Gruppe 1 har B-L2 ført delkarakterer for både produkt og perm i undervisningsperioden Tekstil. I det individuelle intervjuet spør jeg hvordan B-L2 vurderer en elev som har gode produkter idé- og håndverksmessig, men som mangler skisseprosessen og loggen. B-L2 svarer:

B-L2: (...) igjen, det er det praktiske produktet som da teller mest og refleksjonen og skissene og alt det der, det vipper, opp eller ned (...)

E: ja. Ok. Så hvis du har et 5'er produkt og en 6'er perm, blir det en 6'er da?

B-L2: ja hvis den er rasende god og vi er i tvil, så kan det hende at vi løfter eleven

E: så han må kanskje ligge på 5 + på produktet og eller

B-L2: ja, ja. Og det har skjedd.

E: så når det vipper så mener du der du nesten er på vei mot den karakteren over eller under

B-L2: ja, mmm

E: nettopp. Så hvis du står på en veldig solid 4'er på produktet ditt, så blir det det, selv om permen kanskje. Da blir det mer at permen gir deg 4 +, det blir ikke 5 i standpunkt?

B-L2: Vi sier til elevene underveis, at hvis de blåser i permen og aldri gjør det, så sier vi da drar vi de ned en karakter,

E: ok, nettopp

B-L2: men det er litt sånn, vi er ikke helt stuerene på det. For det er de praksisgreiene, produktet vi ser der og da som skal telle. Jeg vil nok tro at 4'eren kom til å stå på det.

E: ja, skjønner (SPM 2.1 e)

B-L2 svarer i tråd med sine kollegaer at produktet teller mest, men at elevens permarbeid kan vippe karakteren opp eller ned. I oppfølgningsspørsmålene

⁶⁵ Spørsmålene som stilles KH-lærerne i de individuelle intervjuene er knyttet til B-L2 og B-L4s standpunktvurdering som helhet og ikke spesifikt til undervisningsperioden Tekstil.

synliggjøres det at B-L2s forutsetninger for at permen skal vippe opp eller ned er at karakteren som er satt på produktet er sterk eller svak.

B-L1, B-L2, B-L3 og B-L4 Samtidskunst

Undervisningsperioden Samtidskunst avrunder 10. års kunst- og håndverksundervisning. Lærerteamet har laget oppgaveteksten i fellesskap og setter delkarakterer for den ene klassen sammen for å bli enig om et felles karakternivå. B-L1 og B-L2 har undervist Gruppe 1 og 2. B-L3 har undervist Gruppe 3, B-L4 har vært sykemeldt i denne undervisningsperioden.

Opgaveteksten viser en collage av et utvalg samtidskunstverk. Under collagen gjengis tre mål med utgangspunkt i to kompetansemål fra hovedområdet *Kunst*, K 2 og K 3 (se vedlegg 1):

- Kjenne til hvordan kunstnere til forskjellige tider og i ulike kulturer har uttrykt seg gjennom foto, film og video
- Kunne sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst
- Bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid

I det første målet har lærerteamet endret lærerplanens formulering ”samtale om opplevelse av hvordan (...)” til ”kjenne til hvordan (...)”. Det andre målet er en ordrett gjengivelse av et kompetansemål fra læreplanen. Det siste målet i KH-lærernes oppgavetekst er en leddsetning i kompetansemålet K 2.

Lærerteamet bruker ikke samtidskunst om elevens skapende arbeid. Det er et begrep som bare forekommer i oppgavens tittel. Elevene står fritt i valg av teknikk og stil, men må begrunne valg de gjør gjennom permen. I oppgaveteksten står det at vurderingen av produktet vil bli gjort med utgangspunkt i elevens dokumentasjon i permen. Nederst i oppgaveteksten gjengis en punktvis liste med seks vurderingskriterier:

- bruk av virkemidler/komposisjon
- kunsthistorisk bakgrunn
- arbeid med idéutviklingen
- sammenheng mellom idé og ferdig produkt
- ferdighet i bruk av teknikker og materialer
- kreativitet

Indikatorer på kvalitet ved elevarbeidene

Fire av vurderingskriteriene er knyttet til elevenes produkt og idéutvikling, mens kriteriet ”kunsthistorisk bakgrunn” krever muntlig eller skriftlig refleksjon fra elevene. Hvordan og gjennom hvilken type dokumentasjon

eleven skal synliggjøre sin kompetanse i tilknytning til det siste vurderingskriteriet ”kreativitet” er ikke spesifisert.

Lærerteamets vurderingsskjema for oppgaven Samtidskunst

Skjemaet under er det lærerteamet brukte for å vurdere elevenes arbeider i undervisningsperioden Samtidskunst. Lærerne satt kryss ved lav, middels eller høy grad av måloppnåelse når elevene presenterte sine arbeider for medelever og lærere. Jeg brukte det samme skjemaet i min deltakende observasjon. I skjemaet er kriteriene fra oppgaveteksten gjort om til ni punkter. Komposisjon og bruk av virkemidler er delt i to punkter, de samme gjelder ferdighet i bruk av materialer og teknikker. I tillegg har lærerne føyd til et punkt ”vanskegrad på produktet”. Vurderingskriteriet ”Kunsthistorisk bakgrunn” er omformulert til ”Kunsthistorisk tilknytning”.

VURDERINGSSKJEMA

NAVN:

KLASSE:

Tittel	
Teknikk	

	Lav grad av måloppnåelse	Middels grad av måloppnåelse	Høy grad av måloppnåelse
Komposisjon			
Bruk av virkemidler			
Idéutvikling			
Sammenheng mellom idé og ferdig produkt			
Ferdigheter i bruk av materialer			
Ferdigheter i bruk av teknikker			
Kunsthistorisk tilknytning			
Vanskegrad på produktet			
Kreativitet			

KARAKTER:

,

Delkarakterer fra undervisningsperioden Samtidskunst

KH-lærerne ved Skole B har dokumentert delkarakterer fra alle de seks undervisningsperiodene på 10. trinn i et delkarakterskjema per elevgruppe. B-L1 og B-L2 har ført en karakter for undervisningsperioden Samtidskunst for elevene i Gruppe 1, mens for elevene i Gruppe 2 er det ført to karakterer; vurdering av ”perm” er dokumentert med en egen karakter. B-L3 har ført to karakterer for elevene i Gruppe 3, elevenes permarbeid er som i Gruppe 2 dokumentert med egen karakter.

Lærerteamets vektning av ulike aspekt ved oppgaven

I gruppeintervjuet spør jeg lærerteamet om vektningen mellom de ulike vurderingskriteriene i oppgaveteksten *Samtidskunst*.

E: hvis dere ser tilbake på kriteriene deres hvem var det som virkelig... – hvem telte mest. Går det an å si noe om det?

B-L1: nei, alle må være inne for at målet skal være nådd. Det nytter ikke å kunne ferdigheter i bruk av materialer og teknikker hvis det andre ikke er på plass. Det sier seg selv. Så det så (*B-L1 ler*).

B-L2: Ja hvert fall når vi setter opp det utgangspunktet. Det er jo et valg vi har gjort. At den oppgaven skal ha de kriteriene

B-L4: når det er sagt så kan vi jo være såpass menneskelige at det kan være vanskelig å gi en 5`er istedenfor en 6`er for at komposisjonen og selve produktet er så bra He he.

E: så da er kanskje ikke kunsthistorisk bakgrunn helt på topp nivå

B-L4: Nei ikke sant, men da kommer jo dette som for meg henger igjen. Det med at kunst og håndverk er ikke et teorifag. (...)

B-L4s utspill om at faget KH ikke er et teorifag fører til en opphetet debatt mellom B-L4 og B-L1 om verdien av å arbeide med teori i KH-faget. Utdraget som her er fjernet gjengis i sin helhet i kapittel 6. Når diskusjonen er over tar B-L2 opp tråden og svarer på mitt spørsmål om vektning mellom kriteriene:

B-L2: i hvert fall må elevene komme med et ferdig produkt. Det må elevene klare. Og du spurte om noen var viktigere. Ferdig produkt er viktig og forståelse, at det er en sammenheng, ferdighet. Jeg vet jo at det kunsthistoriske, denne gangen ble ikke det vektet helt likt med det andre. Det har litt med at vi gikk inn i oss selv og så at de ikke hadde fått så mye

som de skulle ha fått. Men ellers så er de ganske like. Men altså, vi bruker sunn fornuft

B-L1 svarer nei på mitt spørsmål om noen kriterier teller mer enn andre. B-L4 nevner at det er vanskelig at et 6'er produkt skal vippes ned på grunn av svakt permarbeid og begrunner dette med at "kunst og håndverk er ikke et teorifag". Dette fører til en opphetet debatt mellom B-L1 og B-L4, som gjengis og drøftes i kapittel 6. Når diskusjonen er over gir B-L2 svar på spørsmålet om vektningen mellom kriteriene. "Kunsthistorisk bakgrunn" har vært tillagt mindre vekt enn de andre vurderingskriteriene i oppgaveteksten. B-L2 begrunner dette med hvordan undervisningen forløp. Elevene "hadde ikke fått så mye som de skulle ha fått". Dette peker tilbake til punkt 1, "Introduksjon", i lærernes oppgavetekst der elevene skal lære om ulike stilretninger og kunstnere, men kan også peke tilbake på det lærerne har formidlet til elevene av kunsthistorie på ungdomstrinnet som helhet. Den siste formuleringen i sitatet over "vi bruker sunn fornuft" peker mot lærernes skjønn, og en vurderingspraksis der kriteriene trolig vektet noe ulikt ut fra styrker og svakheter ved hver enkelt elevbesvarelse og de rammefaktorer undervisningen har gitt elevene.

Hvordan spiller oppgavetekstene gjeldende læreplan i KH?

Her gjør jeg et tilbakeblikk på de oppgavetekster som har ligget til grunn for standpunktvurderingen i faget KH på Skole B. I analysen ser jeg utelukkende på formuleringer i oppgavetekstene og sammenligner disse med det faginnholdet som etterspørres i kompetansemålene etter 10. trinn i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006:134-135). Jeg har ikke observert KH-lærernes undervisning. Det kan derfor være kompetansemål elevene har arbeidet mot på 10.trinn som ikke kommer til syne gjennom lærernes oppgavetekster. Kompetansemålene i gjeldende læreplan ligger som vedlegg 1.

Kravene som stilles til elevenes arbeid i B-L1 og B-L3s oppgavetekst, *Kreativ form i tre*, sammenfaller med faginnholdet som etterspørres i to kompetansemål i hovedområdet Design: D 1, D 6. Deler av kompetansemålet D 5 er også relevant da elevene skal gjøre vurderinger ut fra miljømessig sammenheng. I B-L2 og B-L4s *Tekstiloppgave* er også sammenfallende med krav som stilles i kompetansemålene D 1 og D 6. I lys av tekstutdraget fra *Akantus – Kunst og håndverk for 8.-10. klasse* som innleder lærernes oppgavetekst aktualiseres også et kompetansemål fra hovedområdet Visuell kommunikasjon VK 1. Dette forutsetter at elevenes veske vurderes som et "bilde". I oppgaveteksten *Samtidskunst* stilles elevene fritt i valg av materialer og teknikker. Flere elever arbeider med digitale opptak, collage,

tegning, portrett, bildebehandling og kritikk av reklame. Dette berører faginnhold som etterspørres i kompetansemålene VK 1, 2, 3, 4, K 1 og 2. Kompetansemålet K 3 fra hovedområdet Kunst er det eneste som er aktuelt ved vurdering av alle elevarbeidene – elevene skal vise innsikt i ”kunsthistorisk bakgrunn” og knytte eget arbeid til kunsthistorien. Ved Skole B gjør elevene også tre mindre oppgaver i undervisningsperiodene: Kroki, Collage og Utstilling. Det som etterspørres gjennom disse tre oppgavetekstene berører ingen kompetansemål som ikke allerede er nevnt.

Samlet sett kan 10 av 21 kompetansemål anses som relevante i de oppgavene som ligger til grunn for standpunktvurderingen ved Skole B. Ser en imidlertid på hvilke kompetansemål som er aktuelle ved fastsettelse av enkeltelevers standpunkt karakterer reduseres antallet til 4-6 kompetansemål. Elevenes valg av teknikk og uttrykksmedium i Samtidskunst er forskjellig. Når elevarbeidene sees hver for seg vil alt fra ingen til to av kompetansemålene VK 1, 2, 3, 4, K 1 og 2 være aktuelle. Lærernes oppgavetekster kan knyttes til tre av fire hovedområder: Visuell kommunikasjon, Design og Kunst. På standpunkt-karakter møtet kommer det frem at elevene også har arbeidet med det siste hovedområdet Arkitektur på 10. trinn i en tverrfaglig prosjektoppgave. Grunnet sykdom har ikke lærerne vurdert de deler av prosjektoppgaven som er relevant for KH. Den påvirker derfor ikke elevenes standpunkt karakter i faget (B-K).

Med utgangspunkt i lærernes oppgavetekster vurderer jeg kompetansemålene i læreplanen som lite retningsgivende for det lærerne vektlegger i standpunkt-vurdering. Denne konklusjonen står i kontrast til B-L2s vurdering som jeg siterer i avsnittet om organiseringen av KH-undervisningen ved Skole B. ”Jeg satt å så på hva vi egentlig har gjort i år, og da fant jeg ut at vi har egentlig dekt hele læreplanen”. Hvordan kan jeg og B-L2 ha kommet til så ulike konklusjoner? Jeg har gjort en analyse avgrenset til lærernes oppgavetekster, mens B-L2, som har planlagt og gjennomført undervisningen, samt vurdert elevarbeidene har tilgang på et langt rikere bilde. Elevene kan for eksempel ha blitt utfordret til å ”gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv” (D 7), selv om det ikke etterspørres gjennom oppgavetekstene. Spriket mellom min og B-L2s vurdering kan også skyldes at jeg tar alle detaljer i betraktning, mens B-L2 kanskje ser mer overordnet på den fagkompetansen etterspørres. Elevene skaper for eksempel en veske, der kompetansemål D 3 er låst til å ”skape klær”. De ”vurderer virkemidler”, men bare noen få elever gjør dette i relasjon til digitale opptak slik kompetansemål V 3 etterspør. Elevene ”dokumenterer eget arbeid” gjennom permen, men ikke i multimediapresentasjoner som i kompetansemål V 6.

Dette har ledet meg til å stille spørsmål ved om ikke kompetansemålene er for detaljstyrende i avgrensningen av hva som er relevant faginnhold? Jeg har tross alt gjort mitt feltarbeid blant svært erfarne og utdannede KH-lærere som etter min mening har gitt elevene oppgaver med faglig bredde. Kan det rett og slett være malen kompetansemålene i læreplanen er utformet etter det er noe galt ved og ikke de oppgavene lærerne har gitt elevene? Burde kompetansemålene vært formulert slik at de gav lærerne generelle retningslinjer for vurdering av faglig nivå i elevarbeidene istedenfor å beskrive detaljerte aktiviteter? Kunne valg av materialer, uttrykksmedium og motiver i enda større grad vært overlatt til den enkelte lærer, det lokale beslutningsnivå? Kan det være slik at rammefaktorer ved den enkelte skole gjør at KH-lærere ser kompetansemålene som utopiske – og derfor legger de vekk når undervisningen skal planlegges?

FORHANDLING AV 8 STANDPUNKTKARAKTERER

I denne delen vises lærenes forhandling av et utvalg elevers standpunkt karakterer på det felles standpunkt karaktermøtet. Utvalget er avgrenset til en elev fra hver gruppe (1, 2 og 3) for hvert av karaktertrinnene 2, 4 og 6. I Gruppe 2 har ingen elever fått standpunkt karakter 6, og samlet vises forhandlingen av 8 standpunkt karakterer. Jeg har prioritert de standpunkt karakterene som skaper reelle forhandlinger mellom lærerne der minst tre av lærerne deltar med innspill.

Standpunkt karakter 2: Elev B-1, Gruppe 1

Elev B-1 har fulgt undervisningen til B-L1 og B-L2.

Undervisningsperiode:	Elev B-1	
Kroki	4-	
Utstilling	b	
Collage	3-	
Sløyd (produkt/perm)	3	
JUL	3	
Tekstil (produkt/perm)	-	-
Samtidskunst	-	
Standpunkt karakter	2	

Utdrag fra standpunkt karaktermøtet:

B-L1: Elev B-1, ja, altså. Hva han har rota med på sløyden, vet jeg ikke, men jeg har ikke satt karakter sammen med han, og det pleier jeg å gjøre. Så når jeg fører det her er det jo etter samtale med eleven. Men han har laget en liten speilramme, fullstendig upraktisk. Den er så stor (*B-L1 viser med hendene – B-L4 ler*) og han har tatt en plankebit som han hulet ut og så har han problemer med å finne et speil som passer inn. Det er det han har gjort. Ok, så det er et produkt som ligger på tja, 3 kanskje, ingen perm

B-L3: 3 på produkt? Det er under 3 det da

B-L4: Ja jeg ville gi han, for han har jo hatt, ideen var jo god.

B-L1: nei, ideen var dårlig

B-L4: ja, for han hadde jo. Nå hørte jeg ikke alt da

B-L2: han burde jo ha laget et helt annen type ramme.

B-L4: Å ja, for stor ramme og et lite (...) *Kaffemaskin på lærerværelset overdøver det B-L4 sier*

B-L2: han hadde skråskjært i hjørnet så jeg (...)

Lærerne referer fra Elev B-1s muntlige eksamen i et annet fag

B-L2: men han har ikke levert tekstil, ikke levert noe perm, ikke noe samtidskunst

B-L3: 2 skal han ha, det kan ikke bli noe annet det er jeg helt

B-L1: det kan ikke være noe annet enn det

B-L3: nei det blir feil.

B-L1: vi kan ikke sitte her å være snille

B-L3: det blir så feil altså

B-L4: dere er beinharde

B-L2: Der er vi jo nådeløse, det er vi jo nødt til å være

Elev B-1 har kun levert arbeider i en av de tre undervisningsperiodene Sløyd, Tekstil og Samtidskunst. Oppgaven elevene har fått i undervisningsperioden Sløyd er å lage en bruksform. B-L1 viser til elev B-1s spill som ”fullstendig upraktisk”. Da B-L1 har beskrevet elevens produkt involverer alle lærerne seg i diskusjonen om den faglige verdien i dette arbeidet. Har eleven hatt en god idé til spillramme eller ei? Etter et avbrudd der lærerne referer fra elevens muntlige eksamen i et annet fag, fører B-L2 lærerne tilbake til forhandlingen av elevens standpunktkarakter i faget KH ved å vise til elevens manglende innleveringer i undervisningsperiodene Tekstil og Samtidskunst. B-L3 konkluderer ”2 skal han ha”. B-L2 støtter dette. B-L4 mener kollegaene er ”beinharde”, og B-L2 avrunder med å slå fast at det er ”vi jo nødt til å være”.

Standpunktkarakter 2: Elev B-2, Gruppe 2

Elev B-2 har fulgt undervisningen til B-L1 og B-L2.

Undervisningsperiode:	Elev B-2	
Kroki	4	
Utstilling	3	
Collage	-	
Sløyd (produkt/perm)	3	-
JUL	3	
Tekstil	4	
Samtidskunst (produkt/perm)	1	-
Standpunktkarakter	2	

Utdrag fra standpunkt-karaktermøtet:

B-L1: Elev B-2, 3 på sløyden. Ingen perm. 1 på samtidskunst

B-L4: åhh, ja ja ja.

B-L1: Hun var til stede. Presenterte ingenting. Hadde ikke noe å komme med. Ingen perm. 4 på tekstil. Jeg er usikker på om det er 3?

B-L4: hun fikk 3 til jul.

B-L2: det er mange tomme hull

B-L1: det er mange tomme hull her altså

B-L2: jeg synes det borger for en 2`er

B-L3: Det synes jeg og. En sterk 2`er eller et eller annet

B-L4: hun har 4 på tekstil

B-L1: 3 på sløyden

B-L2: ingen dokumentasjon

B-L1: ingen dokumentasjon på sløyden

B-L3: da hjelper ikke den 4`eren der

B-L1: ingenting på samtidskunst. Ikke gjort et slag

B-L3: ikke gjort et slag. Da kan hun ikke få 3, mener jeg altså. Det er helt klart.

B-L4: det var synd Elev B-2

B-L1: hun har vært fullstendig klar over det. Hun kom på fremføringen uten å ha gjort noen ting. Jeg sa til henne da får du 1 på denne her i dag. Du vet det?

B-L4: at de ikke klarer, ja, men da fikk hun 1 og da vet hun det sant som du sa nå? Og da

Elev B-2 får standpunkt-karakter 2 fordi den avsluttende oppgaven *Samtidskunst* er vurdert til delkarakter 1, eleven har ”ikke gjort et slag”. Elevens tidligere delkarakterer er 3 eller 4. B-L1 innleder diskusjonen gjennom å gi uttrykk for en usikkerhet om eleven bør få standpunkt-karakter 3. Alle lærerne deltar i forhandlingen av elevenes standpunkt-karakter. B-L2 og B-L3 argumenterer for standpunkt-karakter 2, mens B-L4s argumenter ”hun har 4 på tekstil”, ”hun fikk 3 til jul” trekker i retning av standpunkt-karakter 3. B-L4 er den eneste av lærerne som formidler skuffelse over elev B-2s delkarakter 1 i *Samtidskunst*. Elev B-2 har, slik B-L1 argumenterer, selv valgt dette fordi ”hun har vært fullstendig klar over det”. Konsekvensen av å være til stede i undervisningen, men ikke gjøre oppgaven er delkarakter 1.

Standpunktkarakter 2: Elev B-3, Gruppe 3

Elev B-3 har fulgt undervisningen til B-L3 og B-L4.

Undervisningsperiode:	Elev B-3	
Kroki	3	
Utstilling	-	
Collage	3	
Sløyd (produkt/perm)	2	-
JUL	3-	
Tekstil	4- ^{*66}	
Samtidskunst (produkt/perm)	2+	-
Standpunktkarakter	2	

Utdrag fra standpunktkaraktermøtet:

B-L3: Elev B-3 har 2 på sløyd, ikke levert perm, 2+ på samtidskunst og ikke levert noe. Hva har du?

B-L4: 4- på Elev B-2 i tekstil

B-L3: oj

B-L4: ikke levert perm

B-L3: 2, 2+ på produktene og ingen perm har jeg her, på noen ting

B-L4: da er det Elev B-3 er 4- og 2 og 2+, da er han nede på 3 da?

B-L3: jeg har problemer med å gi han 3 men?

B-L4: ja er han ikke det da? Er det et problem det?

B-L3: ja jeg, alt jeg har sett er til 2, men det er greit det

B-L4: men 4 bør jo vippe han opp fra en 2 +

B-L3: altså nå må dere hjelpe meg her, for jeg har sløydprodukt 2, ingen perm, samtidskunst 2+, intet å si og på fremføring av samtidskunst bare sånn fjas

B-L4: ok

B-L3: dere var jo der alle sammen og hørte på

B-L4: ja

B-L1: høres ikke sånn spesielt sterkt ut

B-L4: Altså, 4 – på produktet i tekstil og 2 på sløyden og ikke levert perm og 2+ på samtidskunsten

B-L3: den satte vi i fellesskap

B-L4: det er overvekt av den der siden. Ja, ja

⁶⁶ I delkarakterskjema fra Gruppe 3 står symbolet * til høyre for Elev B-2s delkarakter 4- i tekstil. Over kolonnen med delkarakterene fra tekstil gis følgende forklaring av symbolet: ”* Mangler perm”.

B-L3: men sterk 2`er fikk han da

B-L4: det er jo en sterk 2`er.

B-L3: jeg har problemer med å gi 3 på han altså, ja ikke på han da men på. Skal jeg skrive 2?

B-L4: skriv 2

B-L3 innleder forhandlingen av Elev B-3s standpunkt karakter ved å formidle elevens delkarakter i Sløyd og Samtidskunst. B-L4 følger opp med delkarakteren fra Tekstil. Den er to karaktertrinn høyere enn delkarakterene fra B-L3. ”Oj”, er B-L3s reaksjon på dette. B-L4 argumenterer for standpunkt karakter 3, men B-L3 synes dette er problematisk og argumenterer med at ”alt jeg har sett er til 2”. Når B-L4 argumenter for at delkarakter 4 fra Tekstil bør vippe eleven opp, henvender B-L3 seg til de andre to lærerne i teamet for å få hjelp. B-L3 viser til deres felles erfaring fra elevens fremføring i undervisningsperioden Samtidskunst og får støtte fra B-L1 som sier at det ”hørtes ikke spesielt sterkt ut”. B-L4 bøyer av og aksepterer standpunkt karakter 2.

Standpunkt karakter 4: Elev B-4, Gruppe 1

Elev B-4 har fulgt undervisningen til B-L1 og B-L2

Undervisningsperiode:	Elev B-4	
Kroki	4	
Utstilling	-	
Collage	4/3	
Sløyd (produkt/perm)	4-	3
JUL	3	
Tekstil (produkt/perm)	6?	3
Samtidskunst	s	
Standpunkt karakter	4	

Utdrag fra standpunkt karaktermøtet:

B-L1: Elev B-4, 4- og 3

B-L2: hun hadde et fantastisk tekstilprodukt, som hun har fått 6 på. Jeg skrev mail til mor, men hun har ikke svart på den. Det tolker jeg dit hen at... det får de bli enige om hva svaret blir på det! Så jeg har valgt å bare vurdere produktet sånn som jeg ser det og da er det et 6`er produkt

B-L3: men kan jeg si noe da?

B-L2: og da er det et kjempedilemma i og med at eleven har kunnet tatt med seg arbeidet hjem. Og at vi har skapt et rom for

tvilen, men jeg har tenkt som så at da får de bale med det, for de vet hva som er sant, og jeg vurderer det som jeg ser

B-L1: hva med permen?

B-L3: (*samtidig*) jeg har lyst til å si noe der

B-L1: nei unnskyld

B-L3: for det går på noe generelt ikke sant

B-L2: 3 på permen, den er meget tynn, eleven viser at den har jo litt avstand til jobben

B-L3: jeg synes vel at produkter som står til 6 slik vi ser de, men når en nesten ikke har sett prosessen aldri skal få en 6'er, ok? For jeg sitter og tenker at jeg har hatt en kommentar på at det er flott dette her, står sikker til 6, men det er synd at jeg ikke har sett prosessen, da synes jeg på en måte at 5 er det øverste, bare så jeg

B-L?: der er jeg enig

B-L3: for det blir litt feil

B-L2: Elev B-4 har (...) *Personidentifiserende opplysninger (PO)*

B-L1: hva med samtidskunst? Har hun fått noe forklaring, hun var jo syk på fremføringen, har hun gjort noe mer for deg?

B-L2: nei, nei, nei, og der har de jo vært sluppet veldig selvstendig ut i det

B-L1: hun er.. hun hadde 3 til jul, hun er ikke bedre enn 3

B-L2: nei, nei, det er hun nok ikke

B-L1: så jeg står for at vi gir henne det

B-L2: for det jo mange vanskelige elementer den karakteren består av

B-L1: og vi har ikke lov til å ta personlige hensyn i fagkarakteren

B-L2: nei, nei, har ikke det

B-L4: nå må vi se på hva vi har konkret, for det er jo en 6'er og så er det en 3'er er det, det? Eller hva er det?

B-L2: ja det er permen

B-L4: det er en 6'er

B-L1: (*samtidig*): det er et hav av firere på sløyden

B-L4: og så er det en 3'er, da havner hun på fire

B-L3: jo men hvis, det er et spørsmål om hvordan vi skal diskutere den 6'eren som er satt, laget av mor, altså det er jo

B-L4: ja, men da er vi der igjen. Altså da må vi heller også, da må vi samtidig diskutere skal elevene få lov til å ta produktene med hjem? Og hvis de får det, hvordan kan vi vite

B-L1: men de forutsetningene kan vi ikke gjøre om på nå

B-L4: nei

B-L1: men hvordan vurderer vi Elev B-4 fra i fjor?

B-L3: Elev B-4?

B-L2: hun har gått ned sånn i en prosess

B-L3: Elev B-4, var på en, lå på en sterk 4'er i Kunst og håndverk i fjor, men jeg så at hun (...) *PO*

B-L1: men nå spør det, altså viss vi nå skuer litt bakover, vi må jo bla litt i bøkene deres, for de skal jo ha nådd et bredt spekter av kompetansemål

B-L3: ja, hun har ligget på en 4'er

B-L1: hvis hun står for en 4, at du har rett som du sier da, hvis vi nå ser på sløydkarakteren og tekstilkarakteren og gir litt pluss og lar tvilen komme tiltalte til gode

B-L2: (...) *PO* det er jo vi som får problemet, så hvis vi gir henne en 4'er så har i hvert fall ikke gjort noe galt

B-L1: nei

Lærernes forhandling av Elev B-4s standpunkt-karakteren er i hovedsak en diskusjon om hva slags vekt lærerne skal tillegge et tekstilprodukt de er usikre på om det er eleven eller moren som har laget. B-L2 har sendt moren en e-post uten å få svar. Løsningen B-L2 har valgt på dette "kjempedilemma" er å vurdere produktet slik det fremstår, og overlate til elev og mor å bale med den tvilen lærerne har gitt rom for ved å sende arbeidet med eleven hjem. Rett før forhandlingen av Elev B-4s standpunkt-karakter var det et lignende tilfelle i tilknytning til en annen elevs tekstilprodukt. Her innrømmet moren å ha gjort "ganske mye". B-L2 har valgt å sette karakter 4 på dette produktet, men "uten mamma skulle hun hatt 6 kanskje?". B-L1 spør B-L2 om elevens permarbeid i tekstil og B-L2 svarer at den er meget tynn og viser at eleven har "litt avstand til jobben". Parallelt prøver B-L3 og bryte inn for å fremme generelle prinsipper for hvordan dilemma bør løses, og at karaktertrinn 5 bør være det øverste når lærerne nesten ikke har sett prosessen bak produktet. En av de andre lærerne sier seg enig i dette prinsippet.

I det videre forløpet diskuterer lærerne om eleven bør få standpunkt-karakter 3 eller 4. B-L1 referer, i tråd med *Forskrift til opplæringslova* § 3-3 (Kunnskapsdepartementet 2010), til at de ikke har lov til å ta personlige hensyn i fagkarakteren. B-L4 følger opp med å si "nå må vi se på hva vi har konkret" og lærerne nevner Elev B-4s ulike delkarakterer fra 10. trinn. Etter oppfordring fra B-L1 ser B-L3 tilbake på Elev B-4s KH-karakterer fra tidligere skoleår. B-L1 legitimerer tilbakeblikket med det brede spekteret av kompetansemål elevene skal ha nådd. Dette er den eneste gangen en lærer

viser direkte til kompetansemål i læreplanen i løpet av standpunkt-karakttermøtene jeg observerer på Skole A og B.

Det er ingen andre elever enn Elev B-4 der lærerne ser tilbake på karakterer fra tidligere skoleår. Dette står i kontrast til B-L1s tidligere henvisning til at lærerne ikke skal ta personlige hensyn, men det er vanskelig å bedømme om tilbakeblikket har vært utslagsgivende for at eleven ender med standpunkt-karakter 4. Delkarakterene fra undervisningsperiodene Tekstil og Sløyd kan i seg selv ha vært tilstrekkelig til å vippe eleven fra karakteren ved halvårs-vurderingen. B-L2s argument avslutningsvis om at ”det er jo vi som får problemet” peker mot at B-L2 er bekymret for om det vil bli komme en klage dersom elevens standpunkt-karakter settes for lavt. Lærerne har stilt seg i en situasjon der de aldri vil kunne motbevise at eleven har laget tekstilproduktet selv og når dette er vurdert til delkarakter 6 vil det være vanskelig å forsvare standpunkt-karakter 3 som samlet vurdering. Tvilen kommer taltale til gode.

Standpunkt-karakter 4: Elev B-5, Gruppe 2

Elev B-5 har fulgt undervisningen til B-L1 og B-L2.

Undervisningsperiode:	Elev B-5	
Kroki	s	
Utstilling	3	
Collage	6	
Sløyd (produkt/perm)	4	4+
JUL	4	
Tekstil	4	
Samtidskunst (produkt/perm)	3+	4/5
Standpunkt-karakter	4	

Utdrag fra standpunkt-karakttermøtet:

B-L1: Elev B-5 har dykket ned fra sin høye himmel og skjønner ikke helt at hun befinner seg langt nede. At det krever litt innsats å få en god karakter i Kunst og håndverk. 4 på sløyd, 4 + på permen, 3 + på samtidskunst. Det smørieriet som hun trodde skulle gi en god karakter.

B-L2: det var det slette arbeidet.

B-L1: En perm som er satt til 4/5. 4 på tekstil. Det er en 4'er. Men Elev B-5 fikk jo 6 på collagen husker dere det

B-L4: ja husker det.

B-L3: Elev B-5?

B-L1: ja

B-L1 beskriver Elev B-5s forventninger til en god karakter på produktet i undervisningsperioden Samtidskunst. B-L1 karakteriserer produktet som ”smørieriet” og B-L2 ”det slette arbeidet”. Elev B-5 mangler etter B-L1s syn forståelse for at gode karakterer i faget KH krever innsats, og at hun selv ”befinner seg langt nede”. B-L1 og B-L2 nevner elevens delkarakterer fra undervisningsperiodene Sløyd og Tekstil og konkluderer med at ”det er en 4’er”. B-L1 minner lærerne på at Elev B-5 fikk delkarakter 6 på collageoppgaven, men dette fører ikke til videre forhandlinger. De holder seg til malen der de tre lengste undervisningsperiodene Sløyd, Tekstil og Samtidskunst avgjør standpunkt karakteren.

Standpunkt karakter 4: Elev B-6, Gruppe 3

Elev B-6 har fulgt undervisningen til B-L3 og B-L4

Undervisningsperiode:	Elev B-6	
Kroki	4/5	
Utstilling	¾	
Collage	2/3	
Sløyd (produkt/perm)	3/2	2+
JUL	3+	
Tekstil (produkt/perm)	5	
Samtidskunst (produkt/perm)	5	5-
Standpunkt karakter	4	

Utdrag fra standpunkt karaktermøtet:

B-L3: så er det Elev B-6 hun har fått på sløydperioden 3/2 og så fikk hun 2+ på perm. Jeg har bare lyst til å presisere at hun (...) PO lyst til å si det og tekstil vet jeg ikke hva hun fikk?

B-L4: 5

B-L3: fikk 5, og perm fikk hun på?

B-L4: den er slått sammen

B-L3: ok, og så i samtidskunsten så fikk hun 5 og perm 5-.

B-L1, B-L2, B-L4: Mmm (*anerkjennende*)

B-L3: For der slo hun veldig til. Husker dere de bildene med den flotte N.N. hun har levert et fantastisk, til tross for hennes store (...) PO, fantastisk permarbeid, synes jeg. Hun har gjort det veldig, hun gråt når hun fikk høre karakteren,

B-L2: hun har, ja fantastisk oppgave

B-L3: men jeg vet ikke hva vi skal gi henne, men bortsett fra de sløydgreiene så er

B-L4: hun jo veldig klar 4’er da

- B-L1:** 4 mener jeg og
B-L2: det er jo det
B-L3: ja, mmm
B-L4: men hun har jo gått opp altså
B-L2: vi gir 6
B-L?: (*Ler*)
B-L3: men det blir 4, hun kan ikke få noe mer enn 4
B-L1: ikke når hun ligger såpass an på en
B-L3: hun ligger på 5`ere hele veien her, nei hun klarer ikke sånt
B-L4: 5-, 5, 3/2 hadde den vært annerledes så har hun kanskje
B-L3: nei det var ikke det
B-L4: nei, 4 helt grei der

B-L3 innleder forhandlingen av Elev B-6s standpunkt karakter ved å nevne delkarakterer fra undervisningsperioden Sløyd. Læreren viser til at eleven har en diagnose og etterspør delkarakter i Tekstil fra B-L4. I Tekstil og Samtidskunst har eleven 5`ere i delkarakter og B-L3 gir uttrykk for en usikkerhet om hvilken standpunkt karakter Elev B-6 bør få. B-L4 mener det er en ”veldig klar 4`er” og B-L1 og B-L2 støtter dette. I forhandlingen er det elevens delkarakter i Sløyd som er utslagsgivende for at Elev B-6 ender med standpunkt karakter 4.

Standpunkt karakter 6: Elev B-7, Gruppe 1

Elev B-7 har fulgt undervisningen til B-L1 og B-L2

Undervisningsperiode:	Elev B-7	
Kroki	4/3	
Utstilling	5+	
Collage	5+	
Sløyd (produkt/perm)	5+	5+
JUL	5	
Tekstil (produkt/perm)	5+	5
Samtidskunst (produkt/perm)	6	5+
Standpunkt karakter	6	

Elev B-7s produkt i undervisningsperioden Samtidskunst

Utdrag fra standpunkt-karaktermøtet:**B-L1:** Elev B-7 5+, 5+**B-L2:** ja, og han fikk 5+ på tekstil**B-L1:** det er en sterk 5`er altså, men han har ingen 6`ere. Jeg er villig til å vurdere han opp mot.**B-L2:** men, nå er vi jo litt sånn tilbakeholdende, i alle fall er jeg det før, jeg strør de ikke ut**B-L1:** men jeg ser på rekka hans med 5+. Han har bare det.**B-L2:** det er ganske solid**B-L1:** den, krokitegningen som han ikke var så god på, det kan ikke vi trekke han for.⁶⁷ Nei, han er veldig dyktig, veldig selvstendig, god på komposisjon, veldig høy refleksjon, veldig moden, han gjør sine egne ting hele tiden, gjør ikke store feil i komposisjoner eller,**B-L2:** nei, er mye sånn driv og kraft og**B-L1:** det er det eneste grunnen til at han får en 5+ er at han ikke er så super kreativ kanskje?**B-L4:** synes dette var et meget tvilende tilfelle og**B-L1:** jeg også er veldig**B-L4:** og selvstendigheten og kreativiteten og arbeidsinnsatsen er vel (...) *lav tale* og dere ligger så høyt i nivået at jeg ville ha vært (...) *Støy – hører ikke* spille en rolle.**B-L1:** han skiller seg ut**B-L2:** jeg tenker på den veska han lagde, han farga stoffet selv og da krympa det stoffet sånn at han måtte lage nytt mønster,**B-L3:** hvilken elev var det?**B-L1:** Elev B-7**B-L2:** og han gikk tilbake og gjorde det på nytt

Elev B-7s produkt i undervisningsperioden Tekstil

⁶⁷ B-L1 og B-L2 hadde vikar i denne undervisningsperioden og har vist til denne perioden som et eksempel overfor meg om hva som skjer når ufaglærte har kunst- og håndverksundervisning. Den faglige kvaliteten på det elevenes produkter blir dårligere. Det er ikke Elev B-7s feil at han ikke var god i krokitegning, men kvaliteten på den undervisningen eleven har møtt.

B-L3: ja, han er jo, han hadde jeg i fjor

B-L2: en skikkelig fighter

B-L3: han er det altså, nei altså, jeg har ikke hatt han i år, men når jeg hører dette tvilstema

B-L1: han ligger på en sterk 5`er i alle ledd, og da er spørsmålet om vi skal premiere han for det. At han er dyktig. Han når jo fagmålene så det suser egentlig.

B-L3: Ja det er det jeg kjenner han som, men også i forhold til det huset han var med på, altså det var bra

B-L4: hvordan tar dere husene med nå? Hvordan gjør dere med?

B-L2: vi har ikke tatt de med, for vi har ja

B-L4: ok

Elev B-7 har mange delkarakterer på 5+ og lærerne diskuterer om eleven samlet bør få standpunkt karakter 6. B-L2 påpeker en tilbakeholdenhet med å sette delkarakter 6 med at ”jeg strør de ikke ut”. B-L1 beskriver eleven som dyktig, selvstendig, gjør sine egne ting, reflektert, gjør ikke store feil i komposisjoner, men føyer til at delkarakter 5+ skyldes at han ”ikke er så super kreativ”. Flere av B-L1s beskrivelser samsvarer med det som etterspørres i lærernes oppgavetekster. B-L2 karakteriserer eleven som en ”skikkelig fighter” etter å ha vist til et eksempel der eleven møter motstand i prosessen, men løser problemet. B-L1 stiller spørsmål om elevens sterke 5`ere samlet bør premieres med standpunkt karakter 6 og argumenterer med at eleven ”når jo fagmålene så det suser egentlig”. B-L3 gjenkjenner dette fra egen erfaring med eleven og viser til hvor bra huset⁶⁸ eleven har vært med å lage var. Hvilke fagmål B-L1 og B-L3 referer til i sitatet over kan ikke stadfestes, men det kan være kompetansemål i læreplanen, eller mål i lærernes oppgavetekster. Eleven ender med standpunkt karakter 6.

⁶⁸ ”Huset” refererer til en tverrfaglig prosjektoppgave i arkitektur på 10. trinn. Senere i standpunkt karaktermøtet viser lærerne til at de ikke har fått vurdert elevarbeidene fra denne perioden i relasjon til faget KH på grunn av sykdom (K-B).

Standpunkt karakter 6: Elev B-8, Gruppe 3

Elev B-8 har fulgt undervisningen til B-L3 og B-L4

Undervisningsperiode:	Elev B-8	
Kroki	5- (5)	
Utstilling	Syk	
Collage	5+	
Sløyd (produkt/perm)	5	5/4
JUL	5	
Tekstil (produkt/perm)	6	
Samtidskunst (produkt/perm)	5+	
Standpunkt karakter	6	

Utdrag fra standpunkt karaktermøtet:

B-L3: 5 i sløyd, 5/4 i perm. 5+ på samtiden, men spørsmål om 6

B-L4: 5+ på samtiden

B-L3: og veldig flott perm, sånn 6'er arbeid

B-L4: altså hun er så flink Elev B-8 at det er helt fantastisk. 6 i tekstil og. Hun er altså så dyktig

B-L3: (*samtidig*) 6 i tekstil

B-L4: at jeg fatter ikke at det ikke er en 6'er. Og hun fikk 6, det var synd hun ikke fikk 6 på samtidskunst

B-L3: jo men B-L1 satt

B-L4: jeg er ikke i tvil om at vi har med en 6'er elev og gjøre, men vi har noen flere og som er 6'erelever, så jeg er jo litt spent på det.

B-L3: Det spørs om 6'eren rommer mye og det er andre 6'er elever her som ligger på 8 i forhold til dette her

B-L4: ja vi har det. Men hun er en av dem. Vi har seks 6'er elever i "Gruppe 3"

B-L3: vi har noen elever her som sånn som du sa høyskolenivå (*vent mot E*)⁶⁹, men det er klart vi skal ikke hindre Elev B-8 og få en 6'er

B-L2: nei, men det er veldig viktig

B-L3: det er kjempeviktig, så gi henne 6

B-L4: ja, vi må være obs på den når vi går videre til de andre

B-L3: gi henne 6.

⁶⁹ Jeg har etter å ha observert elevenes presentasjon av oppgaven *Samtidskunst* gitt uttrykk for at noen elever i Gruppe 3 er like reflekterte som studenter på høyskolenivå. Det er denne kommentaren B-L3 viser til i standpunkt karaktermøtet.

B-L2: vi har høyt nivå

B-L4: veldig høyt

B-L3: noen kommer på sånn der 10

B-L3 innleder ved å nevne Elev B-8s delkarakter i fra undervisningsperiodene Sløyd og Samtidskunst. B-L3 viser til at det har vært et spørsmål om elevens arbeider i Samtidskunst burde vært vurdert til karakter 6. B-L4 føyer til elevens delkarakter 6 fra undervisningsperioden Tekstil og kommenterer eleven som ”veldig dyktig”. B-L4 er ikke i tvil om at de har med en 6'er elev og gjøre. Elev B-8 er den første av elevene i Gruppe 3 lærerne vurderer å gi standpunkt karakter 6 og B-L3 viser til at det er andre 6'er elever som ligger på karakter 8 sammenlignet med Elev B-8. I Gruppe 3 er det med andre ord noen elever som har så høyt faglig nivå at karakterskalaen for grunnskolen (1-6) ikke strekker til. Lærerne konkluderer med at Elev B-8 bør få standpunkt karakter 6. Det er ikke rimelig å trekke denne eleven for at medelever ligger på et enda høyere faglig nivå.

PRAKSISFELLESSKAPETS REPERTOAR

I analysen av lærerteamets repertoar ved forhandling av standpunkt karakterer tar jeg utgangspunkt i empirien fra feltarbeidet som helhet. Der jeg referer til empiri som ikke tidligere er gjengitt brukes koden K-B for standpunkt karaktermøtet ved Skole B, ellers gjentas elevkoden (Elev B-x). Empiri fra intervju med KH-lærerne knyttes til det aktuelle spørsmål fra intervjuguiden (SPM x) uansett om utdraget tidligere er gjengitt eller ei.

Lærerteamet ved Skole B samarbeider om planlegging og gjennomføring av KH-undervisningen i langt større grad enn lærerteamet ved Skole A. Flere av oppgavetekstene er utviklet i fellesskap og ingen av oppgavene gjennomføres av kun en lærer. Alle lærerne, bortsett fra B-L4 som var sykemeldt, var til stede når elevene i Gruppe 3 presenterte sitt arbeid fra undervisningsperioden Samtidskunst for medelever og lærere. I etterkant av elevenes presentasjon diskuterte og fastsatte lærerne karakterer på alle elevarbeidene fra Gruppe 3 i fellesskap. Det er med andre ord ikke standpunkt karaktermøtet som fører KH-lærerne ved Skole B sammen som praksisfellesskap etter Wengers kriterier (1998:73). Deres gjensidige engasjement (1.), felles oppgaver (2.) og utvikling av et felles repertoar (3.) strekker seg over hele 10. trinn og videre bakover i lærernes tilsvarende samarbeid om KH-undervisning fra tidligere skoleår. I de individuelle intervjuene viser tre av de fire lærerne til hverandre som forbilder og inspirasjon for egen undervisningspraksis ved spørsmål 1h. B-L4 sier: ”Det første som slår meg er mine kollegaer altså, de er en utrolig inspirasjon. Jeg kunne holdt et foredrag” (SPM 1h). Dette peker mot at lærerne har en samhandlingskultur der de gir og tar av hverandres undervis-

ningserfaring, fagkunnskap og ideer. Det at lærerteamet ved Skole B er etablert som praksisfellesskap kommer kanskje tydeligst til uttrykk i KH-lærernes valg av pronomen i de individuelle intervjuene. Når jeg spør om deres egen vurderingspraksis, svarer de ofte med ”vi” istedenfor ”jeg”. Ved spørsmål 2a og 2b henvender jeg meg til KH-lærerne og spør hva ”du” gjør, alle svarer med ”vi”. I det følgende vil jeg synliggjøre karakteristika ved repertoaret lærerteamet anvender ved forhandling av elevenes standpunkt-karakterer og drøfte hvorvidt KH-lærerne ved Skole B har et felles forhandlingsrepertoar. Begrepet repertoar viser tilbake til de heterogene elementene Wenger inkluderer i et praksisfellesskaps felles repertoar ved forhandling av mening: rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, fortellinger, gester, symboler, sjangre, handlinger (Wenger 1998:83). I analysen trekker jeg linjer tilbake til lærerteamets repertoar ved Skole A og ser om det er fellestrekk i repertoaret som forener de to lærerteamenes standpunkt-vurdering på tvers av skolene.

Forhandlingsforløp på standpunkt-karaktermøtet

B-L1, B-L2, B-L3 og B-L4 gjennomførte standpunkt-karaktermøtet i midten av juni måned. Lærerne satt rundt et bord på Skole Bs personalrom. Lærerne brukte i overkant av en time på å fastsette standpunkt-karakterer på de 71 elevene på 10. trinn. Lærerne fastsetter alle standpunkt-karakterer i Gruppe 1, før de fortsatte med Gruppe 2 og 3. De fullførte forhandlingen av en og en standpunkt-karakter kronologisk og ikke på noe tidspunkt i forhandlingene vendte lærerne tilbake til enkeltelever og endret utfallet av standpunkt-vurderingen. Det eneste KH-lærerne ved Skole B brakte med til standpunkt-karaktermøtet var et delkarakterskjema for hver elevgruppe. De dokumenterer karakterer fra alle de seks undervisningsperiodene på 10. trinn og den karakteren eleven hadde ved forrige halvårsvurdering.

Standpunkt-karaktermøtet starter med at B-L1 og B-L2 diskuterte hvilke delkarakterer de skulle vektlegge. Lærerne velger bort de tre mindre undervisningsperiodene: Kroki, Collage og Utstilling som ble gjort i høsthalvåret på 10. trinn og legger fokus på de tre lengre undervisningsperiodene: Sløyd, Tekstil og Samtidskunst. B-L1 og B-L2 har vurdert elevarbeidene fra undervisningsperioden Samtidskunst sammen tidligere. Denne delkarakteren blir sjelden nevnt. B-L1 og B-L2 formidler delkarakterene fra undervisningsperiodene de har hatt hver for seg, Sløyd og Tekstil. Denne malen blir gjentatt for elevene i Gruppe 2. I Gruppe 3 er det B-L3 som innledet forhandlingen ved å nevne delkarakterene fra Sløyd og Samtidskunst, B-L4 følger på med delkarakterene fra Tekstil. 32 av de 71 standpunkt-karakterene blir fastsatt utelukkende ved å nevne delkarakterer fra lærernes ulike oppgaver. Ved 29 av standpunkt-karakterene oppstår det

diskusjoner mellom lærerne av kortere eller lengre varighet. I forhandlingen av 27 av disse 29 standpunkt karakterene deltar tre og/eller fire av lærerne med innspill til diskusjonen. Ved de 10 resterende standpunkt karakterene legger lærerne til korte beskrivende kommentarer til elevenes arbeidsmåte eller produkter når de nevner delkarakterene. I forskningsrapporten *Rettfærdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst?* (Borgen og Prøitz 2010) fremheves KH som det faget der lærerne samarbeider tettest om selve standpunkt karaktersettingen. KH-lærerne ved Skole B bidrar til å bekrefte en slik vurderingspraksis i faget. De fastsetter ikke standpunkt karakterer hver for seg, men samles til et felles standpunkt karaktermøte der de samarbeider om selve standpunkt karaktersettingen. KH-lærerne ved Skole B har også samarbeidet om utvikling av oppgavetekster og vurderingskriterier, samt fastsettelse av delkarakterer i forkant av standpunkt karaktermøtet.

Lærerteamets bruk av karakterskalaen

Karakterskalaen (1-6) utgjør et sentralt verktøy på standpunkt karaktermøtet. KH-lærerne er tildelt et forskriftsfestet repertoar med seks tallsymboler som de skal bruke når de vurderer elevenes faglige kompetanse. Under gjengis resultatet av lærerteamets forhandlinger gjennom en oversikt over samtlige standpunkt karakter i faget KH ved Skole B:

Standpunkt karakter	IG⁷⁰	1	2	3	4	5	6	Antall elever
Gruppe 1 (B-L1 og B-L2)	1	-	4	3	7	9	2	26
Gruppe 2 (B-L1 og B-L2)		1	3	2	10	6	-	22
Gruppe 3 (B-L3 og B-L4)	1	-	3	4	5	7	3	23

Tabellen viser de standpunkt karakterer KH-lærerne har ført i sine delkarakter skjema. Standpunkt karakter 4 og 5 er hyppigst forekommende i alle tre grupper. I Gruppe 2 har ingen av elevene blitt vurdert til toppkarakter, mens i Gruppe 1 og 3 er ikke laveste karaktertrinn tatt i bruk. Forskjellene i bruken av karakterskalaen kan skyldes ulikt faglig nivå fra elevgruppe til elevgruppe. Standpunkt karakteren skal gjenspeile elevenes individuelle måloppnåelse; det er ingen norm for fordeling av karakterer på en gruppe elever (Utdanningsdirektoratet 2010:12). Sammenlignet ved halvårsvurderingen på

⁷⁰ IG er en forkortelse for "Ikke grunnlag" og brukes når elevene har levert så få arbeider at lærerne ikke har grunnlag for å sette standpunkt karakterer.

10. trinn endres 39 av 71 karakterer; 27 elever får høyere karakter og 12 lavere karakter. For en av elevene utgjør endringen fra halvårsvurdering til standpunktvurdering to trinn på karakterskalaen fra karakter 3 til 5. Gruppe 1 utpeker seg ved at 15 elever blir stående på samme karakter og Gruppe 2 ved at 13 elever får høyere karakter i standpunkt enn ved halvårsvurderingen.

Sammenligning av delkarakterer og standpunktkarakter

I det følgende sammenlignes standpunktkarakteren med elevenes delkarakterer i undervisningsperiodene Sløyd, Tekstil og Samtidskunst.⁷¹ En slik sammenligning vil kunne synliggjøre eventuelle forskjeller i bruken av karakterskalaen KH-lærerne i mellom, samt indikere hvor stort utslag enkeltoppgaver har gitt på standpunktkarakteren.

Sløyd

I Gruppe 1 og 2, B-L1s elever, har 21 av 48 elever fått samme karakter i undervisningsperioden Sløyd, som i standpunktkarakter. 10 elever har fått høyere karakter i undervisningsperioden Sløyd og 12 elever lavere karakter. Ved fem av elevene er det ikke ført delkarakterer for denne undervisningsperioden. Av B-L3s 23 elever i Gruppe 3 har 12 fått samme karakter i undervisningsperioden Sløyd, som i standpunktkarakter. En elev har fått høyere karakter i undervisningsperioden Sløyd og seks elever lavere karakter. Ved fire av elevene er det ikke ført delkarakterer for denne undervisningsperioden.

Tekstil

Blant B-L2s 48 elever i Gruppe 1 og 2, har 28 fått samme karakter i undervisningsperioden Tekstil som i standpunktkarakter. Ni elever har fått høyere karakter i undervisningsperioden Tekstil og fem elever lavere. Ved seks av elevene er det ikke ført delkarakterer for denne undervisningsperioden. Av B-L4s 23 elever i Gruppe 3, har fire fått samme karakter i undervisningsperioden Tekstil som i standpunktkarakter. 10 elever har fått høyere karakter i undervisningsperioden Tekstil og to elever lavere. Ved sju av elevene er det ikke ført delkarakterer for denne undervisningsperioden.

⁷¹ Der KH-lærerne har ført to delkarakterer for en undervisningsperiode og produktkarakteren står mellom to karaktertrinn (eksempel 3/4) har jeg latt permen vippe en karakter opp eller ned i tråd med KH-lærernes beskrivelser av egen praksis. Jeg har valgt å regne 3+ eller 3- som hel karakter. I undervisningsperioder der KH-lærerne har ført kun en karakter og den viser to karaktertrinn (eksempel 3/4) har jeg regnet det som samme karakter dersom standpunktkarakteren er en av de to trinn.

Samtidskunst

Blant B-L1 og BL2s 48 elever i Gruppe 1 og 2, har 21 elever fått samme karakter i standpunkt som i undervisningsperioden Samtidskunst. Fire elever har fått høyere karakter i undervisningsperioden Samtidskunst og sju elever lavere karakter. Ved 16 av elevene er det ikke ført karakter for undervisningsperioden. I Gruppe 3, B-L3s elever, har 11 av 23 elever fått samme karakter i standpunkt som i undervisningsperioden Samtidskunst, seks elever har fått høyere karakter i undervisningsperioden Samtidskunst og fire elever lavere karakter. Ved to av elevene er det ikke ført karakter for undervisningsperioden.

Flertallet av elever får samme karakter i hver undervisningsperiode som i standpunktkarakter. Det viser at det er lite svingning i karakternivå fra en undervisningsperiode til en annen. Uansett om eleven arbeider med tre, tekstil eller samtidskunst får den omtrent samme karakter av KH-lærerne. B-L4 skiller seg ut fra dette bildet. Flertallet av elevene i Gruppe 3 har fått høyere på karakter i undervisningsperioden Tekstil enn standpunktkarakter, kun fire elever har fått samme karakter.

Felles grunnprinsipp for vurdering

Lærerne ved Skole B praktiserer et felles grunnprinsipp for vurdering som går på tvers av undervisningsperiodene. Først setter de karakter på produktet, deretter blir elevens permarbeid brukt til å vippe sluttkarakteren opp eller ned. Alle KH-lærerne viser til dette prinsippet i de individuelle intervjuene. Ved første øyekast fremstår elevenes permarbeid som en vesentlig faktor i fastsettelsen av standpunktkarakter, blant annet fordi lærerne fører egne karakterer for perm i delkarakterskjema ved flere av undervisningsperiodene. I Sløyd og Tekstil har elevene levert perm etter en fast mal med fire punkter. Elevene skulle beskrive hva de har gjort og lært, samt vurdere eget produkt og undervisningsperioden. Malen lærerne ved Skole B bruker er identisk med de fire punktene Siri Homlong (1991) skisserer i artikkelen ”Periodeperm i forming” i fagtidsskriftet *Forming i skolen*. Såfremt Homlong ikke har utelatt å referere til KH-lærernes mal ved Skole B som opphav til de fire punktene, er de eksempel på repertoar lærerteamet har adaptert (Wenger 1998:83) fra fagtidsskriftet. I oppgaveteksten *Samtidskunst* gis elevens permarbeid en sentral rolle som informasjonsgrunnlag når lærerne skal vurdere elevenes produkter. Jeg fulgte lærernes vurdering av elevarbeidene fra undervisningsperioden Samtidskunst gjennom deltakende observasjon. Permen har en marginal rolle sammenlignet med oppgavetekstens føringer. Den presentasjonen eleven gjør i plenum for medelever og lærere overtok i praksis den funksjonen som permen har i oppgaveteksten, det er bare i

Gruppe 2 lærerne har bedt elevene om å levere perm. I de andre gruppene har noen elever levert og andre ikke (K-B).

I analysen av empirien fra Skole B har jeg forsøkt å få klarhet i hva lærerne legger i begrepet ”vippe”. Hva slags vekt tillegges permarbeidet, kan permen ”vippe” hele eller kun halve karaktertrinn, og hvordan vurderer lærerne de elevene som ikke leverer perm? I det individuelle intervjuet refererer B-L3 til eksempel der elevens refleksjon i permen har vært så god at lærerne har satt sluttkarakteren et helt trinn høyere. B-L3 synliggjør KH-lærernes tvil om permarbeidet bør tillegges så stor vekt gjennom formuleringen ”vi har vært veldig usikre” (SPM 2.3b). B-L1 beskriver en praksis der elevens permarbeid vipper opp eller ned kun der læreren er i tvil mellom to karaktertrinn i vurderingen av produktet (SPM 2b). Denne vurderingspraksisen blir bekreftet i det individuelle intervjuet med B-L2, samtidig som KH-læreren synliggjør mangel på konsekvenser for de elevene som ikke anstrenger seg i permarbeidet. En ”solid” firer på produktet vil i følge B-L2 bli stående uansett kvalitet, eller mangel på kvalitet ved elevens permarbeid (SPM 2.1e). Der lærerne ikke er i tvil om hvilket karaktertrinn som er relevant i vurderingen av produktet vil elevenes anstrengelser med permarbeidet i praksis være unødvendig. Dersom elevene aldri gjør permarbeidet er det ikke sikkert det gir utslag på karakteren for undervisningsperioden. Samlet sett er karakteren på produktet dominanten. Elevens permarbeid har i de fleste tilfeller en marginal innflytelse.

Felles referansepunkter gjennom tidligere samarbeid

KH-lærerne ved Skole B har kun delkarakterskjema tilgjengelig som dokumentasjon ved standpunkt-karakttermøtet. De bruker den samme malen og har et skjema for hver av de tre elevgruppene. Skjemaet dokumenterer delkarakter fra alle de seks undervisningsperiodene på 10. trinn, samt den karakteren eleven hadde ved forrige halvårsvurdering. I løpet av skoleåret har KH-lærerne utviklet vurderingskriterier til felles oppgavetekster, diskutert forventninger ved ulike karaktertrinn og vurdert elevarbeider i fellesskap på tvers av hverandres elevgrupper. I undervisningsperioden Samtidskunst fastsetter B-L1, B-L2 og B-L3 karakterer på alle elevarbeidene fra Gruppe 3. Av dialogen på standpunkt-karakttermøtet fremgår det at B-L1 og B-L3 har samarbeidet om delkarakterer i undervisningsperioden Sløyd, og B-L2 og B-L4 om delkarakterer i Tekstil. Gjennom situasjoner der de vurderer elevarbeider sammen har KH-lærerne etablert et felles erfaringsgrunnlag som de bruker som forhandlingsressurs på standpunkt-karakttermøtet. I legitimeringen av kjennetegn på kvalitet eller mangel på kvalitet ved elevarbeidene aktiverer KH-lærerne ved flere anledninger hverandres felles erfaringsgrunnlag som støtte. B-L3 sier for eksempel: ”... dere var jo der alle sammen og hørte på”

(Elev B-3). B-L3 aktiverer kollegaenes minne om elevarbeider for å legitimere en delkarakter. KH-lærerne henviser også til hvordan kollegaer tidligere har vurdert det samme elevarbeidet for å styrke delkarakterenes legitimitet:

B-L1: Hva fikk han hos deg da?

B-L4: åhh, 6

B-L3: det er mye.

B-L4: Han er altså så. Du har da vært med på det?

B-L2: ja, ja.

B-L4: så dette er jeg ikke alene om bare så dere vet det altså (...)

B-L3: og den samtidskunsten satte vi jo i fellesskap alle som sitter her så det var 4/5 (K-B, G3-10)

KH-lærerne ved Skole B har fått en eller flere kollegaers aksept for egne delkarakterer i forkant av standpunkt-karaktermøtet, mens lærerne ved Skole A søker denne aksepten på selve standpunkt-karaktermøtet. De erfarne KH-lærerne ved Skole A (A-L1 og A-L2) har ikke samhandlet om fastsettelse av delkarakterer i løpet av skoleåret og har ingen felles visuelle minner som kan aktiveres på standpunkt-karaktermøtet. A-L1 og A-L2 har brakt med elevarbeidene til standpunkt-karaktermøtet og bruker disse som visuell støtte i legitimeringen av delkarakterer fra vårhalvåret. KH-lærerne ved Skole B har muligheten til å ansvarliggjøre hverandre i forhandlingen av elevenes standpunkt-karakterer. De har et ekstra forhandlingskort og står ikke like alene når delkarakterer skal forsvares.

Elevenes delkarakterer ved Skole B fremstår i stor grad som ferdigforhandlet, trolig som følge av at KH-lærerne har satt delkarakterer i samhandling med kollegaer i forkant av standpunkt-karaktermøtet. Når elevarbeidene beskrives er det oftest i generelle termer som ”strålende”, ”praktfull”, ”smøteri”, ”flott”, ”det slette arbeidet”. Det er svært få henvisninger til formuleringer i oppgavetekstene når KH-lærerne legitimerer delkarakterer på standpunkt-karaktermøtet. Unntaket er B-L1 og B-L3 som i et fåtall forhandlinger bruker formuleringer jeg gjenkjenner fra oppgavetekster. B-L1 sier blant annet at ”han har laget en liten speilramme, fullstendig upraktisk” (Elev B-1) og B-L3 sier ”jeg må bare presisere at han på samtiden hadde et bra produkt, men intet refleksjonsnivå, ingenting å komme med i forhold til de punktene vi hadde satt opp” (K-B, G3-6). I Gruppe 1 fastsetter B-L1 og B-L2 standpunkt-karakter for 14 av de 26 elevene utelukkende med utgangspunkt i delkarakterene, slik som i dette eksempelet:

B-L1: N.N, 5 på produkt, 4 perm.

B-L2: så fikk hun 5/4 på tekstil og 5 på perm. Det blir så vidt opp på 5 (K-B G1-9)

I Gruppe 2 gjelder dette for 10 av 21 elever. I Gruppe 3 oppstår det flere diskusjoner og kun 7 av 23 elevers standpunkt karakter ble fastsatt utelukkende ved å nevne delkarakterer.

Kompetansemål og forskrifter som adaptert forhandlingsressurs?

B-L1 er den eneste av KH-lærerne som viste til kompetansemålene i læreplanen på de to standpunkt karaktermøtene ved Skole A og B. Men det er kompetansemålene som helhet, ikke til konkrete formuleringer B-L1 referer til ved å si: ”de skal jo ha nådd et bredt spekter av kompetansemål” (Elev B-4). De forventninger til elevarbeider som ligger i læreplanens kompetansemål er ikke adaptert som ressurs i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer. Et annet trekk som forener de to lærerteamenes forhandlingsrepertoar er det at de oppgavetekstene som ligger til grunn for standpunkt vurderingen har få koblinger til kompetansemål i gjeldende læreplan. Samlet sett kan 10 av 21 kompetansemål anses som relevante i de oppgavene som ligger til grunn for standpunkt vurderingen ved Skole B. Ser en imidlertid på hvilke kompetansemål som er aktuelle ved fastsettelse av enkeltelevers standpunkt karakterer reduseres antallet til 4-6 kompetansemål. B-L1 bruker, som A-L1, *Forskrift til opplæringslova* § 3-3 som indirekte ressurs i forhandling av elevers standpunkt karakterer. B-L1 sier: ”Vi har ikke lov til å ta personlige hensyn i fagkarakteren”(Elev B-4) og ”fravær skal ikke føres på fagkarakteren” (K-B G3-2). B-L1s formuleringer ”skal ikke” og ”vi har ikke lov til” viser til påbud som gjelder for lærernes praksis. B-L1 er den eneste av lærerne som bruker forskriften som ressurs i forhandlingene, men de andre lærerne stiller ikke spørsmål ved B-L1s argumenter og det tyder på at de kjenner til forskriftens innhold.

Vekting mellom delkarakterer

Det KH-lærerne diskuterer på standpunkt karaktermøtet er vektingen mellom delkarakterene (Elev B-2, B-3, B-6, B-7 og B-8). Her støtter KH-lærerne opp om eller stiller spørsmål ved hverandres argumenter for delkarakterer eller vekting mellom disse. Det er delkarakterene fra de tre lengre undervisningsperiodene Sløyd, Tekstil og Samtidskunst som i praksis utgjør forhandlingsgrunnlaget ved fastsettelse av elevenes standpunkt karakterer. Delkarakterer fra de kortere undervisningsperiodene Kroki, Collage og Utstilling blir bare nevnt ved to elever (Elev B-5 og B-7) i løpet av standpunkt karaktermøtet, men det gir ikke noe utslag på elevenes standpunkt karakter. Det er med andre ord et stabilt hierarki i lærernes standpunkt vurdering i hvordan lengre kontra kortere undervisningsperioder ble vektlagt, mens mellom de tre lengre under-

visningsperiodene er det ikke noe stabilt hierarki. Der det er sprik mellom delkarakterene gjør lærerne en skjønsmessig vurdering fra elev til elev. Dette er en måte å fastsette karakterer ved halvårsvurdering og standpunkt-vurdering som de har til felles med lærerne ved Skole A.

B-L4 setter høyere delkarakterer enn de tre andre KH-lærerne. I forhandlingen av Elev B-8s standpunkt-karakter erklærer B-L4: ”Vi har seks 6`er elever i Gruppe 3”. Det tilsvarer det antall B-L4 har gitt delkarakter 6 i undervisningsperioden Tekstil. Det er bare tre av disse elevene som ender med standpunkt-karakter 6. 16 av de 23 elevene i Gruppe 3 har fått karakter i undervisningsperioden Tekstil⁷². I tillegg til de seks elevarbeidene B-L4 har vurdert til karakter 6, er fire vurdert til karakter 5 og to til karakter 5+. 12 av de 16 karakterene som er gitt er karakter 5 eller 6. Totalt sett ligger 10 av B-L4s delkarakterer fra undervisningsperioden Tekstil en til tre⁷³ karaktertrinn høyere enn B-L3s delkarakterer fra Sløyd og Samtidskunst. Spriket i karakternivå fører til diskusjoner mellom lærerne om hvordan delkarakterene skal vektes opp mot hverandre. B-L4 er den minst erfarne KH-læreren i lærerteamet ved Skole B og skiller seg som A-L3 ved Skole A fra de erfarne KH-lærerne i bruken av karakterskalaen. Samvariasjonen reiser spørsmål om undervisningserfaring og relevant utdanningsbakgrunn, er en forutsetning for å kunne gjøre en nyansert vurdering av elevarbeider i KH.

Prinsipielle diskusjoner

I tillegg til diskusjoner om vektning mellom delkarakterer er et gjentakende diskusjonstema prinsipielle spørsmål vedrørende vurdering av elevarbeider i KH. De to diskusjonstemaene overlapper hverandre ofte, som når lærerne diskuterer verdien av en delkarakter der lærerne er usikre på om det er eleven selv eller noen andre som har laget produktet (Eksempel Elev B-4). Den samme problematikken blir diskutert i forhandlingen av seks andre standpunkt-karakterer (K-B G1-17 og 24, G2-3, 12 og 21, G3-2). Lærerne opererer med flere ulike løsningsstrategier ved vurdering av slike produkter. B-L1 er helt sikker på at de tre elevene i Gruppe 2 ikke har laget produktet de samarbeidet om i undervisningsperioden Samtidskunst selv fordi det er for avansert og tidkrevende å lage. B-L1 velger ikke å sette karakter på produktet.

⁷² Ved de siste sju elevene i Gruppe 3 har B-L4 skrevet ”stort fravær” eller ”ikke levert” i delkarakterskjema.

⁷³ ... B-L4: hva med samtidskunsten da? B-L3: der fikk han 2+. B-L4: nei, sier du det. B-L3: Han gjør jo ikke et slag i dette faget. B-L4: ja, han fikk 5+ på veska. B-L1: å gud, da får han ikke 2. B-L4: nei han får ikke 2 (...)” (K-B G3-9).

B-L1: Jeg underkjenner produktet, jeg kan ikke se at de har gjort det, og jeg kan ikke se at de har gjort det sammen eller hver for seg eller noe som helst og det er ikke levert noe skriftlig, det vil si at det godkjenner jeg ikke (K-B)

B-L2 har ved et tilfelle i Gruppe 1 fått bekreftet av elevens mor at hun har vært med å lage tekstilproduktet, og velger å trekke eleven to karaktertrinn ned. I et annet tilfelle fra samme gruppe har ikke B-L2 fått en slik bekreftelse fra moren. Her setter B-L2 toppkarakter på tekstilproduktet og overlater eventuelle moralske kvaler til elev og mor (Elev B-4, B-L2: ”jeg vurderer det som jeg ser”). Tilsvarende strategi blir gjenbrukt i forhandlingen av standpunkt-karakteren til B-L3s elev (G3-2), der lærerne er usikre på om elevens eldre søster har bidratt i ferdigstillelsen av produktet fra undervisnings-perioden Samtidskunst. I forhandlingen av Elev B-4s standpunkt-karakter tar B-L3 til orde for at når eleven har tatt med produktet hjem og lærerne ikke har sett prosessen bør karakteren aldri bli mer enn 5. Lignende argumenter blir gjentatt av B-L3 i forhandlingen av andre standpunkt-karakterer som er berørt av det samme dilemma.

B-L3 prøver å utnytte standpunkt-karaktermøtet til å forhandle frem løsninger som kan føre til at lærerne unngår å gjenta problemet i fremtiden; elevens prosessdokumentasjon og det læreren har sett av elevens prosess i timene bør tillegges avgjørende betydning, mener B-L3. B-L3 synliggjør vilje til å etablere felles måter å vurdere elevarbeider på i lærerteamets repertoar og blir støttet av B-L1. Lærerteamet konkluderer ikke i diskusjonen. Ved eleven i Gruppe 3 tar B-L2 fortsatt til orde for å overlate moralske kvaler til elev og dens eventuelle medhjelper. ”Vi må jo vurdere det vi ser” (K-B). Blant andre gjentakende diskusjonstema er hvor grensen bør gå for hva som er et tilstrekkelig grunnlag for å sette standpunkt-karakter der elever har stort fravær eller ikke har levert oppgaver (K-B G1-24, G3-2 og 23). Lærerne diskuterer også standpunkt-karakterer de tror det kan komme klage på, og om de har tilstrekkelig dokumentasjon dersom klagen skulle komme (K-B G2-10, G3-10).

Karakteristika ved lærerteamets forhandlingsrepertoar

- Lærerteamet praktiserer et felles grunnprinsipp for vurdering på tvers av undervisningsperiodene – først settes karakter på produktet, deretter brukes elevens permarbeid til å vippe sluttkarakteren opp eller ned dersom produktkarakteren ligger mellom to karaktertrinn.
- De fire punktene som utgjør malen for elevenes permarbeid i undervisningsperiodene Tekstil og Sløyd er trolig et repertoar KH-lærerne har adaptert fra en fagtidsskriftartikkel (Homlong 1991).
- KH-lærernes delkarakterskjema er den eneste dokumentasjonen som brukes i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer. KH-lærerne har utviklet delkarakterskjema etter samme mal. På standpunkt karakttermøtet aktiverer KH-lærerne hverandres minner om elevarbeider eller tidligere samarbeid om delkarakter. Felles referansepunkter blir brukt som en forhandlingsressurs der kollegaer ansvarliggjøres.
- Ingen av KH-lærerne bruker formuleringer fra kompetansemål som adaptert ressurs i forhandlingen av elevenes standpunkt karakterer. Det er et stabilt hierarki i KH-lærernes standpunkt vurdering i hvordan lengre undervisningsperioder blir tillagt større vekt enn korte, mens det var sprik mellom delkarakter fra de tre lengre undervisningsperiodene gjør lærerne en skjønnsmessig vurdering fra elev til elev.
- Lærerteamet bruker standpunkt karakttermøtet som arena til å søke felles løsninger på prinsipielle spørsmål som hvor grensen bør gå for hva som er tilstrekkelig grunnlag for å sette standpunkt karakter dersom elever har stort fravær eller ikke har levert oppgaver, hvordan de bør vurdere elevarbeider de er i tvil om eleven har laget selv og hva som vil være nødvendig dokumentasjon ved eventuelle klagesaker.
- KH-læreren med minst undervisningserfaring (B-L4) satt høyere delkarakterer enn de tre andre KH-lærerne. Spriket i karakternivå mellom undervisningsperioden Tekstil og B-L3s undervisningsperioder Sløyd og Samtidskunst førte til diskusjoner om hvordan delkarakterene skulle vektas opp mot hverandre.

Tilbakeblikk – diakron feltprofil

Hvilke spor fra faghistorien gjenbrukes i de indikatorer på kvalitet ved elevarbeider som ligger til grunn for KH-lærernes standpunktvrdering?⁷⁴ Den kronologiske strukturen i analysen der det lokale lærerteams repertoar sammenlignes med kvalitetsindikatorer fra faghistoriens reservoar dannes av de fire diakrone perspektivene som avslutter kapittel 3.

Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller

En felles faglig forventning på tvers av de tre undervisningsperiodene Tekstil, Sløyd og Samtidskunst er at eleven skal beherske bruken av materialer og teknikker. I ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” forventes det at elevene reproducerer gjennomgått lærestoff. Bestemte kvaliteter skal kunne gjenkjennes i produktet. Gjennom arbeid i undervisningsperioden Sløyd skal elevene i følge B-L1 og B-L3s oppgavetekst vise kunnskap om ”materialers, redskapers og teknikkers muligheter og begrensninger”. I denne svært generelle formuleringen konkretiseres det ingen kjennetegn på kvalitet, konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis, som elevene forventes å reproducere. I det individuelle intervjuet synliggjør B-L1 hvordan kjennetegn på produktkvalitet etableres gjennom KH-lærerens undervisning.

B-L1: jeg ser på produktet først og fremst

E: mmm

B-L1: og så vurderer jeg i forhold til hva jeg har gitt dem av kurs på sløyden for eksempel

E: Ja?

B-L1: har de hatt kurs på rettsiden og vrangside av treet skal de kunne det

E: mmm

B-L1: Har de hatt kurs i høvling, skal de kunne det.

E: ja

B-L1: liming, overflatebehandling, da skal det være på plass

E: mmm, så det som undervisningen har lagt opp til da?

B-L1: ja

B-L1 forventer at elevenes produkter gjenspeiler det lærestoff som er gjennomgått i undervisningen. De materialtekniske konvensjoner elevene har møtt gjennom undervisningen danner rammer for B-L1s vurdering av

⁷⁴ Analysen er avgrenset til de tre undervisningsperiodene som tillegges størst vekt når KH-lærerne fastsetter elevenes standpunkt karakterer: Sløyd, Tekstil og Samtidskunst.

produktene. I oppgaveteksten *Tekstiloppgave* konkretiseres heller ingen kjennetegn på håndverksmessig kvalitet. Ordlyden ”i hvor stor grad har du mestret å kunne (...) - bruke symaskin og andre tekstile redskaper (...) - bruke minst to tekstile teknikker” i vurderingskriteriene peker likevel mot et tydelig lærestoff. B-L2 og B-L4 signaliserer at det er noe ”å kunne”. Når KH-lærerne skal vurdere i hvilken grad elevene ”kan” fordrer det konkrete kjennetegn, knyttet til gjennomgått bruk av redskaper og teknikker. Produktene kan slik B-L4 beskriver vise hvordan elevene mestrer håndverket ”Du ser jo hvordan de har klippet, du ser hvordan de har brukt håndsømmen, du ser hvordan de har brukt symaskin” (SPM 2.2b).

I oppgaveteksten *Samtidskunst* presiseres det at elevene skal velge stil og teknikk selv. Valget de gjør vil legge premissene når lærerne vurderer elevenes ”ferdighet i bruk av teknikker og materialer”. I gruppeintervjuet spør jeg lærerne om det å vurdere ferdighet i bruk av materialer og teknikker er annerledes i undervisningsperioden Samtidskunst enn i de andre undervisningsperiodene. Lærernes svar viser at selv om tema er samtidskunst gjør det ikke vurdering av håndverksmessig kvalitet irrelevant. Uansett hvilket materialområde eleven velger så ”må man jo se på ferdighetene i det” (B-L4), materialet de bruker må fungere i forhold til ideen ”det må være litt hold i det” (B-L2). Selv der elevene ikke har laget en eneste gjenstand, men løst oppgaven gjennom ”readymades” kan lærerne vurdere ”hvordan det var stilt opp” (B-L1) og ”komposisjon” (B-L2). B-L2 påpeker hvordan håndverksmessig kvalitet er gyldig i det profesjonelle samtidskunstheltet ved å referere fra en ”stor diskusjon” KH-lærerne kom oppi på en kunstutstilling med en elev som var ”veldig i mot samtidskunst”. På utstillingen retter B-L2 elevens oppmerksomhet mot en skulptur i tekstil:

B-L2: Den var utrolig fint lagd. Men den så sprø ut i hans øyne. Så jeg påpekte, se hvor flott den er lagd. Og kvaliteten på det. Så selv om det er en rar idé så gjør de det ordentlig. De kan håndverket (G-B)

Normer for håndverksmessig kvalitet har helt klart betydning i KH-lærernes standpunktvurdering selv om de er mindre eksplisitt formulert enn i A-L1 og A-L2s oppgavetekster. Samtidig er det å reproducere KH-lærerens modell like irrelevant ved Skole B som ved Skole A. Igjen er det materialtekniske konvensjoner elevene forventes å gjenta i egne arbeider og ikke identisk form og uttrykk som i ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller”.

Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse

”Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse” bygger på en forståelse av at det er gitte kjennetegn for god form, komposisjon og fargesammensetning, at elevene kan ”lære å skjeldne mellom godt og mindre godt og velge riktig” (Bull-Hansen 1952:16). Dette krever, slik Bull-Hansen ser det, en syntese av praktisk og teoretisk arbeid. På spørsmål 2.4d ”I hvor stor grad gjøres etablerte prinsipper for bruk av estetiske virkemidler til en del av undervisningen?”, i de individuelle intervjuene, svarer alle fire KH-lærerne ”stor grad”. Ved Skole B ligger teori til grunn for elevenes praktisk skapende arbeid, og elevene forventes å vise en fagteoretisk forståelse for det de gjør i presentasjon og samtale om produktet. I undervisningsperioden Samtidskunst skal elevene i følge oppgaveteksten vise innsikt i ”bruk av virkemidler/komposisjon” og i undervisningsperioden Sløyd ”vurdere form, farge og dekor i forhold til funksjon og personlig uttrykk”. Ved undervisningsperioden Tekstil er ikke et slikt krav eksplisitt formulert i oppgaveteksten. I gruppeintervjuet spør jeg KH-lærerne hva de ser etter i elevarbeidene når de vurderer elevenes ”bruk av virkemidler/komposisjon” tilknyttet undervisningsperioden Samtidskunst. B-L1 svarer på samme måte som ved vurdering av elevenes materialtekniske løsninger at ”vi ser etter de tingene som vi har gjennomgått med dem i forhold til komposisjon. Både når det gjelder 2-dimensjonale og 3-dimensjonale produkter” (G-B). KH-lærerne forventer at elevproduktene gjenspeiler den fagkunnskapen om visuelle virkemidler lærerne har formidlet gjennom undervisningen. I etterkant av feltarbeidet spør jeg B-L1 via e-post om KH-læreren vurderer visuelle virkemidler i produkter som elevene ikke har fått undervisning i.

B-L1: Visuelle virkemidler som elevene ikke har fått opplæring i, vurderes ikke, med mindre eleven viser at han/hun har lært noe om dette tidligere/andre steder. Men nå er det jo ganske mye det skal kunne ved utgangen av 10. årstrinn...
(E-post 29.9 20xx)

B-L1 beskriver hvordan visuelle virkemidler som er formidlet gjennom undervisningen danner rammen for hva det er relevant å vurdere i elevenes produkter. De visuelle virkemidlene etablerer gitte kjennetegn som KH-lærerne forventer å gjenkjenne i elevproduktene ved vurdering. Slik begrenses elevenes frihet i utforming av produktenes visuelle uttrykk. Likevel, det er nok ikke så enkelt som at KH-lærerne i sin undervisning etablerer en fasit for riktig og gal bruk av visuelle virkemidler. I det individuelle intervjuet påpeker B-L1 at ”med kunnskaper og et bevisst språk kan de velge å bryte prinsipper (for bildekomposisjon, hva som er pent etc)” (SPM 1f, e-post 20.6 20xx). Kunnskap om visuelle virkemidler gir elevene

valgmuligheter, slik B-L1 ser det. Når elevene kjenner et formalestetisk prinsipp, kan de også velge å bryte det. Den friheten elevene tilsynelatende mister oppstår da i en ny, kunnskapsbasert utgave.

Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk

I ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk” er imitasjon og påvirkning fra andres formuttrykk noe som bør unngås. Ser en på målene i oppgaveteksten *Kreativ bruksform i tre* er ”personlig uttrykk” en indikator på kvalitet ved elevarbeidene. ”Elevene skal vise at de på en gjennomtenkt måte kan vurdere form, farge og dekor i forhold til funksjon og personlig uttrykk”. I målformuleringen er det et kunnskapsbasert personlig uttrykk som forventes, ikke et personlig uttrykk som kommer spontant og uten ytre påvirkning. I B-L2 og B-L4s oppgavetekst *Tekstiloppgave* lyder ett av målene: ”Eksperimenter med former og farger og skap et produkt med særpreget – et produkt som er preget av din tanke, ditt blikk og din tid”. Elevenes tekstilprodukt forventes å gjenspeile deres tanker, blikk og tid. KH-lærerne signaliserer det som en indikator på kvalitet at elevene investerer noe av seg selv i produktet. Som hos A-L1 vrir det B-L2 og B-L4 forventninger i retning av Perspektiv IIIs ideal om elevarbeider som speiler individet – ”self-expression” (Read 1945, Lowenfeld 1947). Det er likevel en vesentlig forskjell mellom A-L1 og KH-lærerne ved Skole B. B-L2 og B-L4 har undervist sine elever i etablerte konvensjoner for visuelle uttrykk. Elevene kan imitere disse konvensjonene når de skaper sitt eget tekstilprodukt. KH-lærerne ved Skole B har valgt å påvirke elevenes visuelle uttrykk og med det utelukkes samtidig ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk”.

Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør

I ”Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør” skal kunnskap om visuell kommunikasjon gjøre elevene kapable til kritisk analyse av samfunnets visuelle kultur og etablerer samtidig grunnlaget for elevenes eget skapende arbeid. Ved Skole B lærer elevene om visuelle virkemidler og forventes som nevnt under Perspektiv II å bruke denne kunnskapen i produksjon av egne bilder og produkter. Men eleven som kritisk og medskapende samfunnsaktør er lite synlig i de oppgavetekster som ligger til grunn for KH-lærernes standpunktavurdering. En målformulering i oppgaveteksten *Tekstiloppgave* ”skap et produkt med særpreget – et produkt som er preget av din tanke, ditt blikk og din tid” bygger opp mot at eleven analyserer sin egen samtids visuelle kultur, men målformuleringen følges ikke opp i vurderingskriteriene. I oppgaveteksten *Kreativ bruksform i tre* skal elevene lage en liste der de formulerer hvilke krav en sitert målformulering stiller til eget arbeid og produkt. Det å lage denne listen krever analyse i tråd med den polariserende metodikkens forståelse av begrepet der analyse er å iaktt

nåværende situasjon og egne omgivelser, granske kritisk og tenke selvstendig (Nordström og Romilson 1972:78-79). Det samme gjelder de forventinger som etableres til elevenes arbeid i undervisningsperioden gjennom målformuleringen i seg selv. I undervisningsperioden Sløyd og Tekstil har elevene levert en perm etter samme mal med fire punkter; beskrive hva de har gjort, hva de har lært, samt vurdere eget produkt og undervisningsperioden. Det krever at de iakttar egne produkter og egen læringsprosess og gjør egne tanker tilgjengelig i en tekst læreren kan lese. B-L2 beskriver i det individuelle intervjuet at lærerne prøver å honorere de elevene som tør å være kritiske til det de selv har gjort (SPM 2.5b). Jeg spør videre om noen av B-L2s elever klarer å reflektere kritisk over de virkemidlene de har brukt. B-L2 svarer da at ”av og til så har det skjedd, men det kan jeg telle på en hånd tror jeg” (SPM 2.5b). Læreren begrunner dette med at elevene får ”altfor lite mengdetrening” i faget KH og viser til hvor reflekterte de kan bli i andre fag. Det er elementer i noen av elevarbeidene fra undervisningsperioden Samtidskunst som tangerer ”Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør”. Flere elever lager kritiske visuelle kommentarer til utfordringer i egen samtid som global oppvarming, fattigdom og kvinnesyn. Andre elever lager produkter der de kritiserer samfunnets visuelle kultur som reklame og samtidskunst. Likevel, den kritiske samfunnsaktøren er ikke løftet frem som et eksplisitt siktemål verken gjennom oppgavetekster eller intervjuene fra feltarbeidet ved Skole B.

Spor fra faghistoriens indikatorer på kvalitet ved elevarbeider

I standpunktvurderingen ved Skole B er de tydeligste sporene av gjenbruk fra faghistoriens reservoar av indikatorer på kvalitet ved elevarbeider å finne i ”Perspektiv I: Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller” og ”Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse”. I utvikling av egne produkter forventes elevene å reprodusere gjennomgått lærestoff, de materialtekniske og visuelle konvensjoner, som etableres gjennom KH-lærernes undervisning. Krav om teknisk dyktighet er en fellesnevner ved det som vektlegges i standpunktvurderingen ved Skole A og B. I vurderingen av produktenes visuelle uttrykk har de to lærerteamene valgt to ulike linjer. Der KH-lærerne ved Skole A tilsynelatende fristiller elevene i utforming av produktenes visuelle uttrykk forventer KH-lærerne ved Skole B at produktene gjenspeiler den fagkunnskap om visuelle virkemiddel de har formidlet gjennom undervisningen på ungdomstrinnet. Lærerteamet ved Skole A gjentar spor fra ”Perspektiv III: Frigjøring av iboende skapende uttrykk”, mens lærerteamet ved Skole B gjentar spor fra ”Perspektiv II: Formaleestetisk oppdragelse”. Det er flere spor av ”Perspektiv IV: Kritisk og medskapende samfunnsaktør” i det som forventes ved vurdering av elevarbeider ved Skole B enn ved A. Situasjonsanalyse ligger til grunn for elevenes utvikling av produkter og ved

avslutningen av undervisningsperiodene vurderer elevene eget arbeid. Den kritiske samfunnsaktøren er imidlertid ikke løftet frem som et eksplisitt siktemål verken gjennom oppgavetekster eller intervjuene fra feltarbeidet ved Skole B.

6. Komplekse dualiteter

I dette kapitlet analyseres KH-lærernes standpunktvurdering som en forhandlingsarena der kamper om fagets kunnskapsinnhold utspiller seg. Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar er det avgrensede fokus i analysen og disse drøftes som komplekse dualiteter i tråd med Wengers (1998:66) forståelse av begrepet. Empirien fra feltarbeidet som ligger til grunn for kapittel 6 er fra gruppeintervju og individuelle intervju med KH-lærerne ved Skole A og B. Det er det nettverket av posisjoner som aktiveres i KH-lærernes beskrivelse og legitimering av egen standpunktvurdering som synliggjøres og drøftes gjennom kapittel 6. Jeg har i motsetning til Kajsa Borg (2008) og Lars Lindström (2005) ikke bedt KH-lærerne om å beskrive sin vurderingspraksis gjennom motsetningspar. Enkelte av motsetningsparene etableres som følge av hvordan KH-lærerne posisjonerer egen vurderingspraksis i forhold til formuleringer i intervju spørsmål, andre etableres på initiativ fra KH-lærerne.

Den transkriberte empirien fra feltarbeidet åpner for mange ulike innganger til utforskning av motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar. Jeg har vurdert og forkastet mange ulike grep – og kombinasjoner av disse. Her synliggjør jeg tre av disse grepene før et fjerde presenteres og begrunnes som valgt analysegrep. I presentasjonen av de tre grepene gir jeg leseren innsyn i noe av mangfoldet blant de motsetningsparene som er valgt bort.

1) Det første grepet jeg vurderte var å avgrense analysen av motsetningspar til de utdragene fra den transkriberte empirien som siteres i Kapittel 5, *Standpunkttermøtet*. Eksempler på slike motsetningspar er:

A-L1: resultatet av innsatsen/innsatsen i seg selv (Elev A-3)

A-L2: rent trykk/mye søl (SPM 2.5d)

B-L3: hva de sier/hva de har gjort (SPM 2.4b)

En slik analyse ville etablert en direkte kobling mellom kapittel 5 og 6, men samtidig gitt et svært tilfeldig utvalg av motsetningspar. Utdragene fra feltarbeidet som siteres i kapittel 5 er valgt av en annen grunn enn at de inneholder språklige motsetningspar som kan etablere interessante utgangspunkt for drøfting av KH-fagets vurderingspraksis.

2) Et annet grep som ble vurdert var å legge fokus på motsetningspar som lærerne etablerer på eget initiativ i gruppeintervju og individuelle intervju som et verktøy for å beskrive egen vurderingspraksis. Dette var tenkt som en analyse der alle de motsetningspar lærerne anvender for å beskrive kjennetegn på kvalitet/ikke kvalitet ved elevarbeider, hva de vektlegger/ikke vekt-

legger ved standpunktvrdering skulle kartlegges, presenteres og drøftes. Her følger noen eksempler på slike motsetningspar. I det individuelle intervjuet beskriver A-L1 kjennetegnet ved en god idéutvikling slik:

A-L1: Stor forskjell fra elever som gjør krav til antall tegninger og elever som kommer på et spor i idéutviklingen, drar veksler på tidligere tegninger. Få av elevene som gjør dette. Ser ofte et veiskille her for eleven – de går over til å eie oppgaven. Formulering i læreplanen om løsningsalternativer⁷⁵ er for dårlig – peker kun på kvantitet (SPM 2.1)

A-L1 ser et skille mellom de elevene som leverer det antall tegninger som oppgaveteksten krever, og de som bruker tegninger som et redskap for å utvikle produktideer der de kommer inn på et spor i idéutviklingen og drar veksler på tidligere tegninger.⁷⁶ Det sistnevnte er et kjennetegn på kvalitet i elevenes idéutvikling, det førstnevnte er A-L1s kontrasterende kjennetegn. A-L1 etablerer her motsetningsparet *gjøre krav til antall tegninger/komme på et spor i idéutviklingen*.

Ved Skole B beskriver og diskuterer lærerne hva de vektlegger ved de ulike vurderingskriteriene i oppgaven *Samtidskunst* på gruppeintervjuet. Her følger et lite utdrag fra lærernes konkretisering av kjennetegn på kvalitet for vurderingskriteriet ”arbeid med idéutviklingen”:

(...) **B-L2:** og så synes jeg en elev på høyt nivå er en som tør å være litt kritisk til seg selv, eller orker å være kritisk.

E: men kan de bli for kritiske og, sånn at de ikke kommer noen

B-L1: Nei, ikke de som er så gode. De som er veldig gode de tør å være kritiske til seg selv. Og så tørr de i tillegg å ta den vanskeligste utfordringen. Det synes jeg kjennetegner en som er veldig god. At de går utenom den enkleste løsningen. At de sier ok, hvor kan jeg pushe meg selv litt.

B-L2: mmm

B-L4: og safer ikke. Men en som da er usikker og bare vil gå etter en slags forståelse av hva læreren forventer. Han er ikke i prosessen. Nei, så det er sjelden at de havner så godt de.

⁷⁵ Kompetansemål D 2 (se vedlegg 1).

⁷⁶ Hva A-L1 mener med å ”dra veksler på tidligere tegninger” utdypes i lærerens vurdering av de innleverte tegningene til en av elevene på gruppeintervjuet ved Skole A. A-L1: ”En av ideene er gjennomarbeidet, du ser at hun har tatt med seg slangen fra en tegning til en annen. Det liker jeg. Det er det litt 6’er over” (G-A). Når elevene drar veksler på tidligere tegninger flytter visuelle elementer seg fra en tegning til en annen.

(...) (G-B)

B-L1 støtter B-L2s beskrivelse av at det å være kritisk til seg selv er et kjennetegn ved elever som er på et høyt nivå. I tillegg fremhever B-L1 at disse elevene tørr å ta den vanskeligste utfordringen og setter den enkleste løsningen opp som en kontrast til dette. B-L1 etablerer her motsetningsparet *den enkleste løsningen/den vanskeligste utfordringen*. B-L4 følger opp med å beskrive elever som er usikre, at de går bare etter en forståelse av hva læreren forventer. Som kontrast setter B-L4 det å være i prosessen, trolig i betydning elever som har forstått kjernen i en oppgave og kan utforske problemfeltet uten å hele tiden støtte seg til lærerens fagkompetanse. B-L4 etablerer her motsetningsparet *gå etter en forståelse av hva læreren forventer/være i prosessen*.

Problemet med denne kartleggingsstrategien var at den ville ført til at jeg forble på overflaten av vurderingsproblematikkens utfordringer. Det ville vært en umulig oppgave innenfor denne avhandlingens rammer å bevege seg over fra kartlegging av et mangfold til et nivå der hvert enkelt motsetningsparene kunne forfølges gjennom en grundigere analyse.

3) Et tredje grep jeg vurderte var å spore hvordan lærernes posisjonerer seg ulikt i forhold til motsetningspar i intervjuguidenes spørsmålsformuleringer. I intervjuguiden for de individuelle intervjuene er 10⁷⁷ av spørsmålene konstruert ved hjelp av motsetningspar. Spørsmålene krever at lærerne posisjonerer sin egen vurderingspraksis og bidrar til å kartlegge hva de vektlegger/ikke vektlegger når de setter standpunkt karakter i KH. I spørsmål 2.3d er motsetningsparet *elev med stor faglig utvikling/elev i toppsiktet fra start*. I lærernes svar på spørsmål 2.3d fremtrer et entydig mønster. Ingen av lærerne vektlegger faglig utvikling som en selvstendig faktor ved standpunkt-vurdering. Svarene synliggjør samtidig lærernes ambivalente forhold til faglig utvikling og karaktersetning. A-L1 svarer for eksempel at ”Selve målet med skole er jo at eleven skal utvikle seg – så det bør jo telle. Men kompetansen skal ikke vurderes til høyere enn det den er” (SPM 2.3d).

I spørsmål 2.3c etablerer jeg elevens prosessdokumentasjon og sluttprodukt som motsetninger når jeg spør lærerne hva som teller mest av disse to. A-L2 og alle de fire lærerne ved Skole B svarer sluttproduktet, mens A-L1 har en intensjon om å vekte de to likt.

⁷⁷ 2.1c, 2.1d, 2.1e, 2.3c, 2.3d, 2.3f, 2.3g, 2.5d, 2f, 3d

A-L1: Tror jeg vekter det like mye, det er i alle fall intensjonen. Begge deler teller – trekker ned og opp. En god idéutvikling, men et svakt produkt trekker ned og omvendt. Dersom loggen er bra gjort, og det er gode tanker i rapporten kan det vippe oppover (...) (SPM 2.3c)

Dette grepet ville gitt en komparativ analyse av lærernes ulike posisjoner avgrenset til motsetningspar jeg selv hadde etablert. Jeg så dette som en problematisk avgrensning, da jeg ville blitt forhindret fra å utforske motsetningspar som feltarbeidet har gjort meg mer oppmerksom på.

4) Jeg har valgt et fjerde grep der jeg utforsker to motsetningspar *kopiert/originalt* og *visuelt/verbalt* som komplekse dualiteter. Valget av to motsetningspar bidrar til å avgrense blikket på empirien. Mens de andre grepene jeg har skissert ville bidratt til å kartlegge et mangfold av motsetningspar, gir det fjerde grepet muligheten til å granske to motsetningspar fra mange vinkler. Det frigjør kapasitet til å gå i dybden i drøftingen og utforske motsetningsparene som et fagdidaktisk mulighetsfelt der fagets kunnskapsinnhold og legitimering som skolefag forhandles. De to motsetningsparene er valgt med utgangspunkt i tidligere fagdidaktisk forskning, erfaringer i arbeid med kapittel 3, *Diakron feltprofil*, og hvilken tematikk som peker seg ut som interessant å forfølge i empirien fra feltarbeidet på Skole A og B. Kapittel 6 har en tredelt struktur som gjentas for hvert av de to motsetningsparene. Først etableres motsetningsparene som dualitet ved at de komplementære elementene defineres i relasjon til grunnskolefaget KH. Så utforskes og posisjoneres motsetningspar i enkeltlærernes språklige repertoar i forhold til det felles-tematiske motsetningsparets komplementære elementer. Samlet synliggjør dette et nettverk av posisjoner som aktiveres når KH-lærerne beskriver og legitimerer egen standpunkt-vurdering. Her er det viktig å merke seg at jeg analyserer enkeltutsagn der KH-lærerne anvender motsetningspar, og ikke deres beskrivelse av egen vurderingspraksis i empirien som helhet. Deretter forfølges det fellestematiske motsetningsparet gjennom et lengre empiriutdrag fra hver av skolene. Tilslutt samles trådene i en drøfting av motsetningsparet som kompleks dualitet. Her utforskes ulike posisjoner i spenningsfeltet mellom de komplementære elementene med støtte i kapittel 3, *Diakron feltprofil*, fagdidaktiske tekster, samt estetisk teori som ikke er avgrenset til konteksten skole eller formidling av kunst- og designfag.

K O P I E R T / O R I G I N A L T

”... ”originalitet” er en virksom antakelse som selv fremtrer mot en bakgrunn av repetisjon og gjentakelser”

(Krauss 2002:85)

I sitatet over påpeker Rosalind Krauss hvordan originalitet står i relasjon til det eksisterende. Det som allerede er skapt legger føringer for om et nytt produkt eller verk vil bli oppfattet som originalt eller en kopi. I det følgende vil jeg utforske dynamikken og interaksjonen mellom kopi og originalitet i relasjon til oppgaver der bestemte verk eller produkter danner utgangspunkt for elevenes skapende arbeid på ungdomstrinnet. Dette kan være verk og produkter av profesjonelle kunstnere og designere som elevene selv oppsøker, KH-lærerens konkretiseringsmateriale eller medelevers arbeider. I analysen omtales disse med en samlebetegnelse som inspirasjonskilder. Jeg definerer elementene i motsetningsparet *kopiert/originalt* slik: Begrepet *kopiert* knytter jeg til identisk reproduksjon; ved vurdering forventer læreren at det ikke er noe forskjell mellom elevenes produkt og dets inspirasjonskilde. Begrepet *originalt* knytter jeg til det nyskapende; ved vurdering forventer læreren at få særtrekk fra tilgjengelige inspirasjonskilder gjenkjennes i elevenes produkter. Diskusjonen tar utgangspunkt empirien fra feltarbeidet ved Skole A og B. Hvilke idealer konstruerer KH-lærerne for elevarbeider gjennom det språket de bruker når de beskriver og legitimerer egen standpunktvurdering? Er det forventninger om det reproduserende eller nyskapende som fremmes?

Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar

Felles for alle KH-lærerne er at de bruker begrepet kopi som en negativt ladet pol ved beskrivelser av kvaliteter ved elevarbeider, men det varierer hva de setter som kopieringens motpol.

- kopiere/tolke om (A-L1)
- kopiere/låne virkemidler og lage sitt eget (A-L2)
- kopiert/deres eget (B-L1)
- tro kopi/gjenta noen løsninger (B-L3)
- kopiere/gå videre (B-L2)
- kopiere/la seg inspirere (B-L4)

I følgende presenteres konteksten der motsetningsparene anvendes før dynamikken og interaksjonen i KH-lærernes motsetningspar diskuteres i forhold til elementene i det fellestematiske motsetningsparet *kopiert/originalt*.

Kopiere/tolke om (A-L1)

I gruppeintervjuet på Skole A ber jeg om lærernes begrunnelse for et utvalg elevs standpunkt karakterer. Slik legitimerer A-L1 kvaliteter ved arbeidet til en elev som samlet får standpunkt karakter 6: ”N.N. (elev) hadde en bra serie med tegninger, endte med en N.N. (figur) i rødt med N.N. (detalj). Men han kopierte ikke bare N.N. (figuren) han tolket den om”. Det å ”bare kopiere” fremstår her som negativt, mens det ”å tolke om” er en positiv kvalitet ved elevens arbeid og utgjør motsetningsparet *kopiere/tolke om*. I A-L1s oppgavetekst *Bruksform i tre* er ”originalitet og identitet” et av vurderingskriteriene. Eleven i eksempelet over har valgt en figur som symboliserer seksuell legning. Det er denne figuren som gir elevens produkt identitet. Elevens omtolkede variant avhenger av gjenkjennelse – ellers vil symbolfunksjonen forsvinne. Det forutsetter at eleven kopierer elementer fra originalutgaven. Samtidig forventer A-L1 at elevens sluttprodukt viser originalitet. Elementene kan ikke ”bare kopieres”, de må endres og settes sammen på en ny måte, dvs. ”tolkes om”. Det er gjennom elevens omtolkning av figuren originaliteten etterprøves. Eleven må i sin omtolkning bevege seg i spenningsfeltet mellom det nye og det kjente. Sluttproduktet fordrer interaksjon mellom elementene *kopiert/originalt* der begge er involvert, krever og muliggjør hverandre. A-L1s motsetningspar *kopiere/tolke om* fremstår som en dualitet (Wenger 1998:66-67), men elementet *kopiere* er klart underordnet *tolke om* i A-L1s utsagn. Sett i forhold til det fellestematiske motsetningsparet er det elementet *originalt* A-L1 favoriserer i sitt utsagn.

Kopiere/låne virkemidler og lage sitt eget (A-L2)

I det individuelle intervjuet beskriver A-L2 sine faglige forventninger til prosjektoppgaven slik:

A-L2: I prosjektoppgaven er endring viktigst. De som fikk 6, lagde arbeidet uten å etterligne. De hadde en bok foran seg med bilder av N.N.⁷⁸, men jeg så på når de arbeidet, de kopierte ikke fra boken. Men lånte virkemidlene og lagde sitt eget (SPM 2.5d)

Endring er det viktigste i prosjektoppgaven. A-L2 konkretiserer endring ved å vise til hvordan elevene som fikk karakter 6 løste prosjektoppgaven. De gjorde det motsatte av å kopiere, de lånte virkemidler og lagde sitt eget. I A-L2s beskrivelse av den prosjektoppgaven som er gitt høyeste karakter

⁷⁸ Det var kun en elevgruppe som arbeidet med denne type bilder. Elevene A-L2 viser til har ikke samtykket til at indirekte personidentifiserbare opplysninger brukes i denne avhandlingen og jeg har erstattet bildesjangeren med N.N.

fremstår *kopiere/låne virkemidler og lage sitt eget* som et motsetningspar. Det å kopiere er underordnet i A-L2s utsagn, men som hos kollega A-L1 er motsetningsparet en dualitet der begge elementene må være representert i elevenes bilde. Skal virkemidlene elevene låner fremstå som lånt, må A-L2 kjenne dem igjen fra originalverket. Det fordrer etterligning av karakteristiske trekk som for eksempel fargevalg, komposisjonsprinsipper eller formspråk. Det ”egne” tilføres gjennom endring og utelukker identisk reproduksjon av originalverket. Av elevenes løsning på prosjektoppgaven fordres interaksjon mellom elementene *kopiert/originalt* i det fellestematiske motsetningsparet.

Kopiert/deres eget (B-L1)

Spørsmål 3a i de individuelle intervjuene tar utgangspunkt i spørsmål 36 fra en spørreundersøkelse der formingslærere i 1995 bes om å ta stilling til hvordan 9 ulike kriterier vektlegges ved vurdering av eleverarbeider (Carlsen og Streitlien 1995). Jeg ber KH-lærerne om å ta stilling til de samme kriteriene i relasjon til egen standpunktvurdering og B-L1 markerer ”stor grad” ved kriteriet ”personlig uttrykk”. Når jeg spør hva B-L1 tenker på med personlig uttrykk, svarer KH-læreren:

B-L1: At det er deres eget, at det er ikke kopiert, at det ikke er noe som de har fått gode ideer fra mor og far om, eller meg om. At de har funnet frem til noe som er sitt eget (SPM 3a)

Personlig uttrykk er der elevene har funnet frem til noe som er sitt eget. Det å kopiere eller få gode ideer fra B-L1 og foreldre beskrives som motstykket til dette og etablerer *kopiert/deres eget* som motsetningspar. Der motsetningsparene i A-L1 og A-L2s utsagn fremtrer som dualiteter kan *kopiert/deres eget* sees som en dikotomi – er det kopiert kan det ikke samtidig være elevens eget. ”Moving to one side implies leaving the other” (Wenger 1998:67). *Deres eget* er den prefererte siden i relasjonen mellom elementene i B-L1s utsagn og med det elementet *originalt* i det fellestematiske motsetningsparet.

Kopiere/gå videre (B-L2)

I det individuelle intervjuet bruker B-L2 begrepet kopi i svar på spørsmål 2.3a om det er viktig at elevene bruker og videreutvikler andres bilder og former i eget skapende arbeid. B-L2 sier: ”Det bruker vi jo mye, vi viser kunstneres produkter av ymse slag, hvor noen bare kopierer og andre går videre” (SPM 2.3a). Ved valg av ordet ”bare” gir B-L2 uttrykk for at det å kopiere er negativt. Det å gå videre fremmes i utsagnet som kopieringens positive motstykke og motsetningsparet *kopiere/gå videre* etableres. Det å ”gå videre” sett i relasjon til spørsmål 2.3a forutsetter at eleven lar det være

igjen spor av inspirasjonskilden, ellers kan ikke KH-læreren lese elevens produkt som bruk og videreutvikling av andres bilder og former. Elevarbeidet må bevege seg i spenningsfeltet mellom elementene i det fellestematiske motsetningsparet *kopiert/originalt*. B-L2s motsetningspar fremstår som en dualitet på lik linje med motsetningsparene i A-L1 og A-L2s utsagn.

Tro kopi/gjenta noen løsninger (B-L3)

I det individuelle intervjuet svarer B-L3 slik når jeg spør hvor viktig det er at produktet eleven lager skiller seg fra de andre i klassen og lærerens eksempler:

B-L3: det er klart at gjør du alt bra og det i tillegg så er det en 6'er

E: men hvis du viser fram en veldig fin krakk når du skal ha elevene i sløyd, og så lager eleven en krakk som er nesten lik som den. Så kan den likevel få en 5'er eller?

B-L3: Ja, det kan du

E: ja ok. Så det er det som skiller seg ut. Det er kanskje det som da

B-L3: For det er klart at å lage en krakk, dette driver vi med i 8. kl. Da må de jo lære alle disse greiene. Den skal ha fire bein, den skal stå stødig, den skal ha en smart måte å binde det sammen på og den skal fungere for den eleven eller den som skal bruke krakken og så videre. Det skal gjøres veldig pent og da er det mye arbeid i pussing og liming (...) som skal få dette til å fungere. 5+ – ja helt mulig. Ikke en tro kopi, men måten du har plassert bein, og støttepinner på

E: det er vel kanskje noe med at en ikke alltid skal finne på kruttet selv heller, at noen ganger så er det

B-L3: og ofte så er det en stor utfordring for å få til dette og det er det mye læring i (SPM 2.4a)

B-L3 beskriver hvordan en elevs krakk kan vurderes til karakter 5+ selv om eleven gjentar funksjonelle løsninger som plassering av bein og støttepinner fra den krakken læreren har vist som eksempel. Krakken kan imidlertid ikke være en "tro kopi" og i B-L3s utsagn etableres *tro kopi/gjenta noen løsninger* som motsetningspar. B-L3 beskriver det å gjenta andres løsninger i egne produkter som en stor utfordring det er mye læring i. Det å lage en tro kopi, identisk reproduksjon, er likevel ikke godt nok om KH-læreren skal kunne vurdere elevarbeidet til karakter 5+. Det fremgår ikke av B-L3s utsagn hvor stort avvik fra KH-lærerens eksempel som forventes, men kopiering kan utgjøre hovedbestanddelen av elevens produkt. Motsetningsparet

fremstår som en dualitet (Wenger 1998:66-67) der det reproduserende favoriseres, elementet *kopi* i det fellestematiske motsetningsparet.

Kopiere/la seg inspirere (B-L4)

I det individuelle intervjuet viser B-L4 til oppgaver der elevene skal ta utgangspunkt i en konkret inspirasjonskilde med kunstneren Matisse som eksempel.⁷⁹ Jeg følger opp med spørsmål om det i en slik oppgave anses som likeså bra om elevene kopierer kunstnerens bilde:

E: er det viktig da at de ikke bare kopierer Matisse når de skal lage sitt eget bilde eller er det likeså bra som alt annet?

B-L4: Nei, jeg synes det er viktig at de prøver å frigjøre seg fra en annens, men du kan si det kan jo aldri bli likt. Og så er det her ungdom og ikke sant. Det er noe med, hvor er vi hen nå (...) Så i utgangspunktet er det en inspirasjon, da kopierer en ikke, det er noe vi må lære dem (SPM 2.3b)⁸⁰

B-L4 mener det er viktig at elevene prøver å frigjøre seg fra kunstnerens bilde – det er ikke like bra å kopiere. KH-læreren ser det som sin oppgave å gi elevene en forståelse for at det å la seg inspirere er noe annet enn å kopiere, og sier: ”det er noe vi må lære dem”. B-L4 påpeker en forskjell mellom å kopiere og å la seg inspirere og motsetningsparet *kopiere/la seg inspirere* etableres. Slik jeg tolker oppgaven KH-lærerne har gitt elevene er det en forutsetning at elementer fra inspirasjonskilden skal være gjenkjennelig i elevens bilde. Eleven kan ikke frigjøre seg helt fra kunstnerens originale bilde, men må gjenta noen elementer – la seg inspirere. Gjentakelse og frigjøring kreves parallelt og motsetningsparet fremstår som en dualitet (Wenger 1998:66-67). Det fordres interaksjon mellom elementene *kopiert/originalt* i det fellestematiske motsetningsparet.

Et nettverk av posisjoner

KH-lærerne har tilsynelatende samme utgangspunkt – kopien som en negativt ladet pol i språklige motsetningspar. Det å lage noe helt likt, en identisk reproduksjon, fremstår ikke som noen mulighet for elevene. Men her stopper også likhetene. Motsetningsparene i KH-lærernes utsagn sprer seg som en

⁷⁹ B-L4s eksempel samsvarer med oppgaveteksten *Bildekomposisjon* i dokumentasjonen jeg har av elevpermer i KH fra Skole B. Oppgaven er gitt elevene på 9. trinn. Det første målet for undervisningsperioden formulert slik: ”Du skal bli kjent med bilder av Matisse og Picasso og bruke inntrykkene som inspirasjon til eget arbeid med bilder”. Elevene skal lage et akrylmaleri.

⁸⁰ Kjennetegn på et godt elevarbeid ved faktor”-bruk og videreutvikling av andres bilder og former i eget skapende arbeid” (se SPM 2.3a)

vifte av posisjoner i spenningsfeltet mellom de to komplementære elementene i motsetningsparet *kopiert/originalt*. I min analyse utgjør B-L3s motsetningspar *tro kopi/gjenta funksjonelle løsninger* en posisjon nært elementet *kopiert*, mens B-L1s motsetningspar *kopiert/deres eget* utgjør en posisjon nært elementet *originalt*.

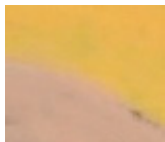
I sitatet som gjengis ved etableringen av motsetningsparet *kopiere/la seg inspirere* påpeker B-L4 at elevenes arbeid aldri kan bli likt kunstbildet de bruker som inspirasjon. Det reiser en interessant problemstilling: Når representerer forskjellen mellom elevens bilde og kunstnerens originalbilde et godt elevprodukt og når er det kun resultater av elevenes manglende maletekniske ferdigheter? I KH-lærernes språklige repertoar er kopi et negativt ladet kjennetegn ved elevarbeider. I betydningen identisk reproduksjon er det et kjennetegn som er konkret og intersubjektivt etterprøvbart, enten så er det likt, eller så er det ikke likt. Den aksepterte graden av kopiering varierer fra motsetningspar til motsetningspar, men hvilke kjennetegn befinner seg egentlig i den andre enden av skalaen? Jeg vil utforske dette med utgangspunkt i motsetningsparet *kopiere/låne virkemidler og lage sitt eget* i A-L2s utsagn og diskusjonen om kjennetegn for vurderingskriteriet ”kreativitet” i gruppeintervjuet ved Skole B.

Eget? Ja – men blir det høy karakter av den grunn?

I A-L2s *Prosjektoppgave* skal elevene samarbeide to og to, ta utgangspunkt i en billedkunstner fra kunsthistorien og lage et eget bilde. I A-L2s oppgavetekst står det ”Dere kan gjerne etterligne, men en etterligning trenger ikke se helt lik ut originalen”. I det individuelle intervjuet beskriver KH-læreren endring som viktigst. Elevgruppen som A-L2 har gitt høyeste karakter løste oppgaven ”uten å etterligne (...) de kopierte ikke fra boken. Men lånte virkemidlene og lagde sitt eget” (SPM 2.5d). Det er ingen vurderingskriterier i A-L2s oppgavetekst. KH-læreren lar det bli stående som et åpent spørsmål hvor store endringer fra det originale kunstverket som er nødvendig for å lykkes med oppgaven. ”Kanskje det holder å lage (...)?”. Jeg vil nå bevege meg i motsatt ende av karakterskalaen og vise eksempler på hvordan A-L2 vurderer to andre elevgruppers løsning av samme oppgave. En elevgruppe har valgt et portrett som utgangspunkt for prosjektoppgaven. De har brukt overhead for å overføre konturlinjene fra portrettet til A2 format og endret fargene. Et utsnitt av originalverket og elevenes produkt i prosjektoppgaven gjengis på neste side.



Utsnitt av
originalverket



Utsnitt av
elevarbeidet

A-L2 har vurdert prosjektoppgaven til karakter 3, og legitimerer karakteren slik i gruppeintervjuet:

A-L2: flate farger, virket platt, stofflighet mangler.

E: hadde elevene noen begrunnelse for at de har gjort N.N. blond?

A-L2: Elevene sa bare at de ønsket å endre fargene

A-L1: Er poenget med oppgaven at elevene skal herme etter virkemidlene som er brukt i originalen?

E: på samme måte som A-L3 forklarte med Picassooppgaven – at du skal kunne se at det er Picasso?

A-L2: De stod ganske fritt til hva de ville gjøre, bildet skulle bare være et utgangspunkt (G-A)

I elevenes sluttprodukt er konturlinjene det eneste som ikke er endret sammenlignet med originalen. Elevene har ”ikke kopiert”, og følgelig laget ”sitt eget”, så hvorfor får ikke også de karakter 6 på prosjektoppgaven? I sitatet over spør A-L1 hva som er poenget med oppgaven: ”... skal elevene herme etter virkemidlene i originalen?”. I svaret konkretiserer ikke A-L2 noen faglige forventninger, endringsmulighetene begrenses ikke. A-L2 sier at elevene ”stod ganske fritt”. Paradokset oppstår i det A-L2 skal sette karakterer på elevenes prosjektoppgaver. Det fremtvinger differensiering der KH-læreren velger ut og legitimerer noen prosjektoppgaver som bedre enn andre – elevenes frihet er følgelig en illusjon. I eksempelet over begrunner A-L2 elevenes karakter 3 med at bildet virket platt, mangler stofflighet og har flate farger. Endringene de har gjort sammenlignet med det originale kunstverket har ikke vært et tilfredsstillende svar på oppgaven. De har brukt friheten på feil måte.

En annen elevgruppe har levert et sluttprodukt der konturlinjene i et portrett fra kunsthistorien er overført med blyant på en hvit A2 kartong. A-L2 har vurdert elevenes prosjektoppgave til karakter 2. Sluttproduktet viser store endringer sammenlignet med originalen. Elevene har riktignok kopiert konturlinjene, men det visuelle helhetsinntrykket er ingen kopi. De har ”lånt virkemiddelet” linje, og ”laget sitt eget” rett og slett ved å stoppe der.

Kanskje utfordringen A-L2 møter på ved å beskrive kvalitet og mangel på kvalitet ved prosjektoppgaven gjennom motsetningsparet *kopiere/låne virkemidler og lage til sitt eget* egentlig skyldes det negative kjennetegnets anvendelighet? Verken det sluttproduktet A-L2 vurderer til karakter 2 eller 3 er kopier av originalbildet, men fravær av kopiering fører ikke automatisk til at A-L2 tar i bruk øvre del av karakterskalaen. Elevarbeidene har noen andre mangler som ikke fanges opp gjennom motsetningsparet *kopiere/låne virkemidler og lage til sitt eget*. I kontrast til A-L2s oppgavetekst *Grafikk* er det ingen stabile referanserammer som formidler forventninger til elevenes produkter i oppgaveteksten *Prosjektoppgave*. Dersom de faglige forventningene forblir uavklarte etableres de først i det øyeblikket læreren setter karakter. Elevene mister da muligheten til å gjøre informert egenvurdering underveis i prosessen. KH-læreren på sin side møter på problemer med å legitimere karakterene som er satt overfor kollegaer og elever. Det finnes ingen stabile knagger å henge argumentene på. A-L2s positivt ladede pol *låne virkemidler og lage sitt eget* fremstår ikke som et funksjonelt verktøy i vurderingen av elevarbeidene. Det er for uklart hvordan virkemidlene bør ”lånes”, og hva slags endringer elevene bør gjøre sammenlignet med originalverket slik at sluttproduktet blir deres ”eget” – kort sagt; hvordan blir elevens bilde ”eget” på vellykket vis?⁸¹

Lignende problematikk ved kjennetegn på måloppnåelse

I kontrast til A-L2s manglende vurderingskriterier i oppgaveteksten *Prosjektoppgave* ble det i arbeid med veiledningsheftet *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* (Ebbestad et al. 2009) utviklet kjennetegn på måloppnåelse for tre kompetansenivå knyttet opp mot fem læringsmål i oppgaven *Mitt maleri*. Det gir et skinn av stabile referanserammer for KH-lærernes vurderingsarbeid. Til tross for dette er jeg og mine kollegaer i arbeidsgruppa som lagde veiledningsheftet egentlig kommet like langt når det gjelder den praktiske anvendeligheten i møte med elevarbeidene. Våre kjennetegn på måloppnåelse knyttet til et av læringsmålene er til forveksling likt motsetningsparet *kopiere/låne virkemidler og lage sitt eget* i A-L2s utsagn.

Mitt maleri

LOKALT LÆRINGSMÅL	KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE KNYTTET TIL LOKALT LÆRINGSMÅL I OPPGAVEN		
	LAV KOMPETANSE	MIDDELS KOMPETANSE	HØY KOMPETANSE
Anvende visuelle virkemidler (form, farge komposisjon) fra kunstneren i eget maleri	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> • kopiere noen av kunstnerens visuelle virkemidler 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> • etterligne og kombinere deler av kunstnerens visuelle virkemidler 	Jeg kan <ul style="list-style-type: none"> • utnytte og videreutvikle deler av kunstnerens visuelle virkemidler

Utsnitt av skjema med kjennetegn på måloppnåelse (Ebbestad et al. 2009:17).

⁸¹ Jeg har ikke fulgt A-L2s undervisning, og det kan følgelig ha vært langt klarere for elevene hvilke endringer fra originalbildet som var forventet enn det jeg kan lese ut av A-L2s oppgavetekst og transkribert empiri fra feltarbeidet.

Til det som forventes ved høy kompetanse kan en reise et tilsvarende spørsmål som ved innledningen av denne utforskning av kjennetegn ved den positivt ladede polen. Hva kan identifiseres som ”å utnytte og videreutvikle” og hva er kun et resultat av manglende maletekniske ferdigheter? Ved lav kompetanse forventes det at elevene kan kopiere kunstnerens virkemidler. Dersom begrepet kopi her tillegges betydningen identisk reproduksjon vil det paradoksalt nok kreve de høyeste maletekniske ferdighetene. Det paradoksale i den nedvurderingen av kopien vi i arbeidsgruppa deler med A-L2 er at dersom elevene hadde laget en identisk reproduksjon ville det ha demonstrert maletekniske ferdigheter på nivå med en profesjonell kunstner eller konserverator. Bak kjennetegnene i veiledningsheftet ligger det tidkrevende diskusjoner om valg av begreper. Kopiere ble for eksempel ansett som et lavere nivå enn å etterligne. Det ble knyttet til bruk av lysbord der elevene tegnet av originalbildets konturlinjer, mens det å etterligne forutsatte friere gjenbruk av elementer fra originalbildet.⁸² Formuleringen ”- utnytte og videreutvikle deler av kunstnerens virkemidler” kan kritiseres for å være svært høye forventninger til en ungdomsskoleelev. Videreutvikle ble forstått som å anvende virkemidlene fra originalbildet i en ny sammenheng, på et annet motiv; elever som demonstrerte en mer fleksibel gjenbruk. Det var ingen i arbeidsgruppa som forventet at elevene skulle skape et maleri der virkemidler ble anvendt på et høyere nivå enn i kunstnerens originalbilde. Arbeidsgruppas diskusjoner og begrunnelse for valg av begreper er ikke tilgjengelig for leserne av veiledningsheftet. Ved bruk av kjennetegnene må det enkelte begreps betydning reforhandles gjennom diskusjoner i det enkelte lærerteam og mellom lærer og elevgruppe.

Kreativitet = faktor x?

Begrepet kreativitet er en fellesnevner på tvers av de tre undervisningsperiodene Sløyd, Tekstil og Samtidskunst ved Skole B. I oppgavetekstene *Tekstiloppgave* og *Samtidskunst* er kreativitet et av vurderingskriteriene, mens i oppgaveteksten *Kreativ bruksform i tre* er begrepet i tittelen. Ingen av oppgavetekstene låser forventninger om ”kreativitet” til en bestemt side ved elevens besvarelse. Det kan følgelig gjelde både elevens bruk av visuelle virkemiddel, materialer, teknikker, idéutvikling og presentasjon av produkt og prosess. I gruppeintervjuet beskriver og diskuterer lærerne hva de vektlegger ved de ulike vurderingskriteriene i oppgaveteksten *Samtidskunst*. I denne sammenheng gjengir jeg et utdrag fra lærernes konkretisering av kjennetegn på kvalitet for vurderingskriteriet ”kreativitet”. Diskusjonen på

⁸² Dersom elevens idé er å gjenta enkelte formelementer fra originalbildet og anvende de i en ny sammenheng vil selvsagt lysbord være et svært hensiktsmessig hjelpemiddel. Igjen synliggjøres utfordringen i å skulle formulere kjennetegn som kan fungere på tvers av ulike kontekster og elevs ideer.

gruppeintervjuet forholder seg ikke eksplisitt til begrepet kopi som negativt ladet pol, men B-L1 bruker synonymet gjenbruk ”Alt som har vært gjort før, det er ikke kreativitet på en måte, da er det gjenbruk”. Kreativitet settes som motsetning til gjenbruk og etablerer motsetningsparet *gjenbruk/kreativitet*. Diskusjonen fra gruppeintervjuet ved Skole B er egnet til å utforske kjennetegn ved det positivt ladede elementet *kreativitet* som B-L1 kobler til begrepet originalt i sin beskrivelse av hvordan vurderingskriteriet ”kreativitet” forklares for elevene. Diskusjonen i gruppeintervjuet er lang. Jeg bryter derfor inn med beskrivende kommentarer underveis og synliggjør eventuelle kjennetegn.

Utdrag fra grupperintervjuet ved Skole B:

E: Og så er det punktet med kreativitet da. Hva er det dere ser etter når dere vurderer kreativitet hos elevene?

B-L2: der kommer jo litt av vår personlighet inn har jeg oppdaget.

E: ja?

B-L2: Fordi at B-L1 kan like noe som ikke jeg synes er så spennende og spenstig

B-L1: det er uenighet mellom oss

B-L2: ja, ikke sant. Så der kommer det subjektive inn. For den er vanskelig å sette ordentlige krav og kriterier til

B-L2 viser til at det er vanskelig å enes om felles forventninger ved vurderingskriteriet ”kreativitet”. I mangel av ”ordentlige krav og kriterier ” styrer subjektive preferanser lærernes vurdering av om et produkt er kreativt eller ei. Jeg følger opp med et spørsmål om hvordan lærerne formidler faglige forventninger ved vurderingskriteriet ”kreativitet” til elevene.

E: hva sier dere til elevene hvis de spør om det da?

B-L1: hva er kreativitet da? Hva er det å skape noen ting som er nytt? Det handler om å være nyskapende

E: mmm

B-L1: skape noe som er originalt for deg. Da må vi egentlig se ut fra hva elevene har lært og hva vi tror de kan

B-L2: mmm

B-L1: hvordan vi kjenner dem. Og er det helt nyskapende i forhold til deg.

B-L2: mmm

B-L1 kobler kreativitet til det å være nyskapende, men låser dette samtidig til enkelteleven ”originalt for deg”, ”nyskapende i forhold til deg” og undervis-

ning ”hva elevene har lært”. B-L2 støtter opp om B-L1s forklaring med bekreftende ”mmm”. Referanserammer for vurderingen av elevenes kreativitet gis gjennom lærernes kjennskap til enkeltelever og den undervisningen lærerne har gitt. Det første kjennetegnet er individrelatert og gir ingen stabile referanserammer som kan gjentas på tvers av elevarbeider. To tilsynelatende likeverdige produkter vil bli vurdert ulikt når ”originalt for deg” er lærernes kompass. Den eleven som gjentar tidligere bragder gjennom produktet vil ikke få uttelling på kreativitet, mens en elev som gjør noe nytt sammenlignet med tidligere prestasjoner vil anerkjennes som kreativ. Det andre kjennetegnet er relatert til det felles repertoaret lærerne har etablert gjennom undervisningen og hvordan elevene anvender og responderer på dette – bruker det de har lært. I gruppeintervjuet ønsker jeg å forfølge problematikken videre og reaktiverer ”like/ikke like” fra første sitatutdrag.

E: selv om det ikke passer sammen med det du liker?

B-L4: (*avbryter*) men det går også litt på hvordan. Som den der for eksempel (*B-L4 peker på et elevarbeid*). (...) Hvordan har vedkommende greid å være kreativ til å få frem ideen sin. Og hvordan har vedkommende i forhold til å få materialvalg og dette som går på spenst. Det som skaper noe, som gjør at det har en energi, ikke sant? Og da kommer jo assosiasjon inn og alle har jo forskjellige assosiasjoner og det er jo det som er spennende og med kunst. Det er jo aldri noen som ser noe likt. Så kreativitet det går også litt på når det er en kommunikasjon som det blir i denne sammenhengen her når de legger frem produktet. At de evner å vise disse tankene, denne prosessen med ord. Det behøver ikke nødvendigvis å være vakkert.

B-L1: nei

B-L4: når det er kreativt

B-L1: men det er jo fram..

B-L4: (*avbryter*) og du behøver heller ikke å like det. Men du kan bli overrasket. Altså overraskelses.. Slik som jeg opplever når jeg går på kunstutstilling spesielt og ellers. Når noe overrasker meg – Altså da blir jeg helt fjetret

B-L4 gjengir i sitatet over flere kjennetegn på kreativitet i elevarbeider og i profesjonelle kunstverk. Det skal få frem ideen, ha spenst, energi, skape assosiasjoner hos betrakteren, overraske, fjetre, men ikke nødvendigvis være vakkert eller noe du liker. Læreren understreker at det aldri er noen som ser likt og kobler i fortsettelsen kreativitet til ”når det er en kommunikasjon”. Elevene må hjelpe læreren til å se det kreative i produktet ved å vise tanker

og prosess med ord. B-L1 følger opp ved å vise til flere verk i kunsthistorien som har overrasket i sin samtid og vært nyskapende.

B-L1: det er det. Det er overraskende i at det er noe helt nytt. Du har aldri sett det før. Ikke sant. hvis du sammenligner med Malévič. Det er ikke nyskapende å lage den type bilder nå, men da han kom med dem var det helt nyskapende. Picasso, eller alle de som har skapt noe nytt. Og det var veldig fort gjort å få elevene til å forstå at det der urinalet det er ikke originalt nå, men den gangen det kom, ja så var jo det en revolusjon. Hvis du lager det nå om igjen så er det ingen revolusjon. De som kopierer Lichtenstein, det har vært gjort før. Alt som har vært gjort før, det er ikke kreativitet på en måte, da er det gjenbruk. Må komme opp med noe helt nytt, men det er ikke historieløst. Det er fordi noe har skjedd. Da kommer det. Ok kanskje vi kan vri på det litt. Hvis du har den evnen så er du kreativ.

B-L1 viser til hvordan noe bare kan være nytt og revolusjonerende en gang, gjøres det om igjen er det gjenbruk og det er ikke kreativt. Det nye som skapes kommer som en fortsettelse av det foregående. Det nye er aldri historieløst. Kreativitet er å ”vri litt på”, respondere på det som er gjort før. Jeg fører nå diskusjonen tilbake til konteksten grunnskole og 10. klassinger.

E: men det er jo krevende for en 10. klassing å nå så høyt

B-L1: Ja, absolutt

B-L2: mmm

E: det er jo mange ideer her som er litt like hverandre og så har de gjort det på forskjellige måter også. Sånn som den med verden, så er det en som har lagd med

B-L2: (*bryter inn*) kloden



Bilder av to elevers produkter i undervisningsperioden Samtidskunst. KH-lærernes delkarakterskjema viser karakter 6 for produktet til venstre og karakter 4+ for produktet til høyre.



Bilder av to elevs produkter i undervisningsperioden Samtidskunst. KH-lærernes delkarakterskjema viser karakter 5+ for produktet til venstre og karakter 6 for produktet til høyre.



B-L1: og så alle disse krig fred greiene. De er vanskelig å lage..

E: (bryter inn) og slanking



Over vises et bilde av en elevs produkt i undervisningsperioden Samtidskunst med tema slanking som idégrunnlag. KH-lærernes delkarakterskjema viser karakter 5 på produktet.

B-L1: ... veldig nyskapende. Men vi må jo se på hvilket alderstrinn vi har da

B-L4: ja vi må ikke glemme det.

B-L2: ja og så på eleven. Hva har eleven lagd tidligere.
Plutselig så kan de slå til. Og da mener jeg da har jo den eleven vært kreativ i forhold til seg selv i hvert fall.

B-L4: Ja

B-L1 viser her til at det alderstrinnet elevene befinner seg på er med å etablere referanserammer ved vurdering av kreativitet. Lærernes tidligere erfaring med elevarbeider fra samme alderstrinn vil være en forutsetning for å kunne identifisere slike referanserammer. B-L2 gjentar B-L1s argument om at kreativitet kan vurderes ut fra enkeltelevens tidligere prestasjoner og fører diskusjonen tilbake til utgangspunktet. Gruppeintervjuet fortsetter med at B-L1 viser til et elevarbeid fra Gruppe 3.

B-L1: disse solbrillene til hun jenta i Gruppe 3.

B-L2: jahh (sukk)

B-L1: Fotografiene. Definitivt meget kreativt. Å komme på å gjøre noe sånt og koble det til den ideen.



Over vises tre av de sju bildene eleven i Gruppe 3 har levert inn som produkt i oppgaven *Samtidskunst*. Alle bildene er manipulerede fotografier og ulike briller er en fellesnevner for bildene. De fire bildene som ikke vises er valgt bort fordi de inneholder personidentifiserende opplysninger. KH-lærernes delkarakterskjema viser at eleven har fått karakter 6 som standpunktkarakter og er den eneste på hele 10. trinn som har karakter 6 som delkarakterer i fem av seks undervisningsperioder.

E: så har hun en sånn unik variasjon av samme idé

B-L1: mmm

E: For det er jo det hun har ikke sant. Så er det Seinfeldt, så er det noen venner som ligger i en grønn eng og så er det bølgeskvulp og.

B-L4: herregud hun er jo så dyktig. Men når vi vurderer og setter denne karakteren så er det vel viktig at vi ikke tenker – at den får den. Karakteren er der og da på det som er gjort og ikke ut i fra at den har vært der nede og så har vært så veldig kreativ

E: du tenker på om utvikling teller?

B-L4: ja

Etter lærerteamet og intervjuerens unisone anerkjennelse av elevens arbeider problematiserer B-L4 at kreativitet kan vurderes ved å sammenligne et produkt med elevens tidligere prestasjoner – det vil gjøre utvikling til en påvirkningsfaktor på karakterene.⁸³ Læreren mener at ”Karakteren er der og da på det som er gjort”, det er ikke relevant om eleven tidligere har ”vært der nede”. B-L4s kommentar fører til at B-L2 moderer sin uttalelse.

B-L2: Det som jeg sa nå på kreativitet, nei det var mer sånn, det er en side man kan se det fra

B-L4: ja da, men ikke

B-L2: som et moment

B-L1: men det er nok, jeg tror nok at det spiller inn når vi kjenner eleven så vet vi omtrent. Hvis et produkt blir, så er de i puberteten, når de kan slå til helt på slutten av 10. klasse, spesielt gutta. Hvis det skjer et eller annet med dem som gjør at de er helt annerledes enn de var til jul, så merker vi det nå på dette alderstrinnet her. Så vi ser nok litt med de brillene på.

B-L4: ja

B-L1: tenker jeg.

E: men da ser du det også i forhold til hva jentene får til og i forhold til hva andre gutter får til. Du ser kanskje ikke bare på han du ser litt sånn?

B-L1: det gjør jeg nok.

Samlet sett forblir kjennetegn og referanserammer for kreativitet en ukjent størrelse, en faktor x med rom for lærernes subjektive preferanser slik B-L2 innleder diskusjonen. Det kjennetegnet lærerne nevner oftest; å vurdere kreativitet ut fra elevenes tidligere prestasjoner, blir nedgradert som grunnlag for karaktersetning mot slutten av diskusjonen. Det forblir uklart om det å ”plutselig slå til” gir et selvstendig utslag på karakteren, eller om lærerne vurderer produktets faglige kvaliteter uavhengig av elevens tidligere bragder. Jeg bidrar selv til dette gjennom mitt siste oppfølgingsspørsmål til B-L1.

⁸³ Se spørsmål 2.3d innledningsvis i kapittel 6 der lærerne i de individuelle intervjuene gir uttrykk for at utvikling ikke skal telle på standpunkt-karakteren.

KOPIENS PENDELBEVEGELSE

Hva er det ved begrepet kopi som gjør at alle de erfarne KH-lærerne bruker det negativt ladet i sitt språklige repertoar når de beskriver hvordan de vurderer elevarbeider? Et tilbakeblikk på den diakrone feltprofilen i Kapittel 3 viser kopiering/ikke kopiering som et av gjennomgangstemaene. Den fagdidaktiske debatten har pendlet frem og tilbake mellom kopi og originalitet som idealer for elevenes arbeider. Når faget introduseres som obligatorisk skolefag i 1889 blir kopiering av lærerens modeller en sentral undervisningsmetode. Lærerens modell gir en fasit der referanserammene for vurdering av kvalitet er stabile. Identisk reproduksjon er idealet elevene streber mot. Alt annet er et avvik som forflytter elevarbeidene nedover på karakterskalaen.

På 1930-tallet beveger pendelen seg over mot idealer om originalitet gjennom tre håndbøker for lærere i tegning, sløyd og tekstil. Kopiering beskrives her med lite flatterende formuleringer som ”forderverlig” (Trætteberg 1934), ”evneløshetens utvei” (Digranes 1933) og ”uvesenet” (Bull-Hansen 1932). Siktemålet for undervisningen på tvers av de tre håndbøkene er den selvstendige tenkende elev. Mekanisk kopiering av modeller gjør elevene avhengig av læreren og andre autoriteters normer og er et hinder for utvikling av selvstendig tenkning (Trætteberg 1934). Alt eleven må ta stilling til er i hvilken grad deres eget arbeid ligner lærerens mal. De trenger ikke forstå hvorfor lærerens mal er som den er, eller vurdere alternative produktløsninger. Eleven blir stående utenfor oppgaven, for å gjenta Digranes’ (1933) kritikk mot ”den gamle sløid”.

Det er kopiering i betydning identisk reproduksjon som er fiendebildet for Signi Trætteberg og Adolf Digranes. Stabile referanserammer for kvalitet eksisterer fortsatt i fullt monn og gjør at pendelen ikke beveger seg så langt mot det komplementære elementet der få særtrekk bør gjenkjennes fra inspirasjonskildene. Normer for ”godt håndverk” og ”god form” er sentralt lærestoff, men elevene skal utvikle innsikt i disse gjennom egen erfaring. De skal løse gåter og gi produktene en individuell utforming, med læreren som en støttende veileder. Rolf Bull-Hansen er langt mer radikal i sin håndbok for tegnelærer. Den er viet forestillingstegning, fritt arbeid der barnet gir sitt eget innhold sin egen form. Her har pendelen svingt helt over til det motsatte elementet. Identisk reproduksjon er en umulighet og idealet er den spontane, unike barnetegning, upåvirket av andres bilder.

Negasjon av kopiering og idealet om det originale uttrykk

Denne posisjonen forsterkes 40 år senere når Niels T. Kjelds tidligere omtalte oversettelse av Lowenfeld og Britains *Creative and Mental Growth* (1971)

etableres som håndbok for norske formingslærere og idealer for tegneundervisning overføres til et utvidet fagområde tekstil og sløyd. I boken *Kreativitet og vækst* fremheves det danske faget Formning som en motvekt til skolens akademiske fag. Det skal være faget der elevene ikke arbeider i overensstemmelse med andres normer og alle resultater er like riktige. Det siste er imidlertid en sannhet med modifikasjoner; ved å avvise normer oppstår nye normer. Det å kopiere andres bilder er galt, mens det riktige er å ”uttrykke sig på sin egen personlige måde” (Lowenfeld og Brittain 1971:53). Gjennom boken *Kreativitet og vækst* sementeres negasjon av kopiering og idealet om det originale uttrykk som viktige identitetsmarkører ved faget – to markører som samtidig legitimerer fagets plass i skolesystemet.

Samtidig som barnesentrert kunstundervisning hadde stor innvirkning på 70-tallet, ble den utfordret av motargumenter. Svenskene Nordström og Romilsson representerer med sin utgivelse *Bilden, skolan och samhället* (1970) et forsøk på å forflytte pendelen tilbake mot kunnskap om ”bilders virkemåte” som sentral kilde til læring og egen bildeproduksjon. I Nordström og Romilssons polariserende metodikk gir analyse av og informasjon om bilders kommunikative kraft elevene en plattform for kreativt arbeid. Bildelæreren ansees å være en språklærer som lærer elevene å bevisst utnytte den visuelle kommunikasjonens muligheter i egen produksjon av bilder. Andre motargumenter fremmes gjennom amerikanerne Brent og Marjorie Wilsons studier av barns tegneutvikling: ”Young people learn to draw mainly through influence and imitation” (Wilson og Wilson 1977:5). Barn lærer seg å tegne på samme måte som de lærer andre ferdigheter; gjennom å etterligne de med mer erfaring. De er ikke ”naturlig” kreative, men lærer å tegne i forhandling med omgivelsenes forventninger og det repertoaret av visuelle tegn, konvensjoner, som kulturen stiller til rådighet. Brent og Marjorie Wilson ber om at lærere i fremtiden ikke hindrer barn å kopiere, men heller legger til rette for at de opparbeider seg et så stort tegnerrepertoar som mulig. Det standpunkt en tar i spørsmålet om kopiering og undervisning i visuelle konvensjoner er legitime veier til læring i faget har stor innvirkning på lærerens vurderingspraksis. Forlates idealet om det upåvirkede barnet til fordel for et kulturelt og sosialt barn åpner det for lærerens aktive tilbakemelding og vurdering av elevenes arbeider som en legitim og selvfølgelig del av undervisningsforløpet.

Identitetsmarkører som referanserammer ved vurdering av elevarbeider

Tilbake til de erfarne KH-lærernes beskrivelser av egen standpunktvurdering er identisk reproduksjon, en kopi av lærerens eller andres produktløsninger, ikke et alternativ for elevene ved Skole A og B. Elevene skal heller ikke skape fritt, uten å forholde seg til konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis. Sammenlignet med posisjonene i den fagdidaktiske debatten som er

skissert over ligger lærernes idealer for elevarbeider nærmest Trøtteberg og Digranes' posisjon. Elevene skal lage en individuell vri innenfor rammene av veletablerte fagtradisjoner med kjennetegn på godt håndverk og konvensjoner for bruk av visuelle virkemidler. Alle KH-lærerne vurderer elevarbeidene håndverkskvalitet og bruk av visuelle virkemidler. Men de konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis som legger til grunn ved vurdering av elevarbeidene synliggjøres i ulik grad. Lærerne ved Skole B utstyrer elevene med en verktøykasse bestående av både konvensjoner for bruk av visuelle virkemidler og kjennetegn på godt håndverk som elevproduktene forventes å gjenspeile, mens lærerne ved Skole A kun etablerer eksplisitte kjennetegn for håndverkskvalitet.

Elevene har følgelig et ulikt utgangspunkt når de skal skape sin individuelle vri og imøtegå vurderingskriteriene som skaper kopiens positive motstykke; originalitet og identitet (A-L1), lage sitt eget (A-L2), personlig uttrykk (B-L1,3), kreativitet (B-L1,2,3,4). KH-lærerne gjentar fagets identitetsmarkører, negasjon av kopiering og idealet om det originale uttrykk, som referanserammer ved vurdering av elevarbeider i KH. Deres negasjon av kopiering fremtrer imidlertid i en mer nedtonet variant enn den som sementeres gjennom boken *Kreativitet og vækst* (Lowenfeld og Brittain 1971). Det er kopiering i betydningen identisk reproduksjon som er den forbudte sti for elevene på 10. trinn.

Kopiering – bare et første steg

KH-lærerne er ikke alene om å gjenta variasjoner over motsetningsparet *kopiert/originalt* som referanserammer ved vurdering. Et utdrag fra beskrivelsen av vurderingskriteriet "Förmåga att utnyttja förebilder" i forskningsrapporten *Portföljvärdering av elevers skapande i bild* viser en svensk parallell brukt til å vurdere elevarbeider fra tilsvarende alderstrinn⁸⁴

Kopiering är ett vanligt sätt att tillägna sig en annan persons stil och tekniska färdigheter, men i den mån det förekommer bör det bara betraktas som ett första steg. Att utnyttja sig av förebilder innebär att man väljer ut sådant som svarar mot de egna intentionerna och gör något eget av det (Lindström et al. 1999:78)

⁸⁴ "I studien medverkade sammanlagt 17 skolor och 22 lärare för lika många klasser under det andra, femte och nionde året i grundskolan samt under det avslutande året eller avslutande kurser i gymnasieskolan, estetiska programmet" (Lindström et al. 1999:6). 10. trinn i norsk grunnskole tilsvarer "nionde året i grundskolan".

Først anerkjennes kopiering som vanlig praksis i faget og en vei til læring, men kopiering bør bare være det første steget. Idealet ved bruk av forbilder er å velge ut elementer som samsvarer med egne intensjoner og transformere de til noe eget. Det egne blir eget i kraft av at det ikke kan spores direkte tilbake til inspirasjonskilden og det fremstår som det ikke-kopierte. Elementer av originalitet i uttrykket er idealet, og den identiske kopien dets negative motstykke.

Originalitetsintensjoner og re-designpraktisering

I doktorgradsavhandlingen *Mellom ord og handling: Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* identifiserer Karen Brønne originalitetsdiskursen som ”ei sterk verdsetjingsform” (2009a:143) innen kunst og håndverkskonteksten. Om den konkrete casen hun analyserer skriver Brønne:

Aktørene verkar overtydde om at det personlege uttrykket, det egne og originale er eit essensielt aspekt ved formgjevingsprosessen og formgjevingsobjektet, og fremjar sjeldan det imiterande, repeterande eller ”lånte”(Brønne 2009a:143)

Først identifiseres det originale som et essensielt aspekt. I samme setning velger hun å vise til det imiterende som noe aktørene sjelden fremmer ved formgivingsprosesser- og objekt. Brønne konstruerer det imiterende og det originale som et motsetningspar. Konstruksjonen av motsetningsparet speiler de to diskursene Brønne peker ut som fremtredende i case ALU 04/05: ”originalitetsintensjonar” og ”re-designpraktisering”. Brønne drøfter hvordan aktørenes verbaliserte intensjoner om originalitet står i kontrast til den re-designpraktiseringen hun observerer i verkstedene. Det er et sprik mellom ord og handling for å låne begreper fra tittelen på Brønnes doktorgradsavhandling. I lærere og studenters verbale formuleringer dominerer det Brønne navngir som diskursen ”originalitetsintensjonar”, mens i studentenes verkstedsarbeid er ”re-designpraktisering” en dominerende representasjon.

Brønne viser til lån av redesignbegrepet fra Jan Michls artikkel ”Å se design som redesign” (2003). Artikkelen Brønne refererer til ble først publisert på engelsk i *Scandinavian Journal of design history* med tittelen “On Seeing Design as Redesign: An Exploration of a Neglected Problem in Design Education” (Michl 2002). Michl problematiserer hvordan begrepet design gir inntrykk av individuell aktivitet som ”one designer’s creative activity” og resultatet, det designede objektet, som ”one ultimate solution” (Michl 2002:7). Han argumenterer for at begrepet redesign er mer beskrivende for hva designere gjør og hva designobjektet er: ”the concept of redesign

underlines the fact that – both as process and product – design always contains a collective and evolutionary dimension” (ibid:9). Den ultimate designobjekt finnes ikke. De er bare ledd i en kontinuerlig evolusjonsprosess. Produktløsninger kan alltid forbedres og det er nettopp dette som er designrens oppgave. Når designeren tilsynelatende starter med blanke ark, vil de alltid i praksis ta opp trådene fra tidligere kollegaers produktløsninger: ”It is a fact that all designers, the outstanding ones as much as the mediocre or inferior ones, always build on, modify and continue the work of other designers, and that no one can avoid doing precisely this” (ibid:12). Dette gir designprosessen og produktenes kollektive aspekter.

Brønne påpeker hvordan studentenes formgivingsobjekt i Case ALU 04/05 ”vert til med tydelege koplinger til andre og eksterne formideal” (Brønne 2009a:144). Samtidig er re-designpraktisering ingen vedkjent eller legitim verdsettingsform. Det er forventninger om det originale som løftes frem av studenter og lærere. Brønne begrunner sin beskrivelse av originalitetsintensjoner og re-designpraktisering som motsetningsfylte konstruksjoner med at aktørene overdimensjonerer originalitetens posisjon verbalt. Brønne poengterer at det ikke er snakk om en polaritet der studentproduktene er enten kopier av eksterne formideal eller originale – de forventes å være begge deler. De skal som elevene på 10. trinn tilføre produktene ”noko nyskapande” og ”eige”, men samtidig bygge videre på lærdom fra eksterne formideal og tidligere tiders erfaringer. Begrepet originalitet ser Brønne som et signal til studentene om at deres oppgaveløsning ”skal rome meir enn ein tru kopi” (ibid).

Jeg har en ikke-verifisert mistanke om at redesign, der elever og studenter bygger videre på andres arbeider og erfaringer, egentlig er den dominerende forventningen når sluttproduktene vurderes av lærere i case ALU 04/05 og KH-lærerne fra mitt eget feltarbeid. La oss si at et godt student- og elevarbeid kjennetegnes ved å være 90 % redesign og 10 % originalt.

									Originalt
Slik Brønne beskriver aktørene i case ALU 04/05s verbale formuleringer fremstår forholdet mellom redesign og originalitet omvent proporsjonalt.									
Redesign									

Modellene over illustrerer den overdimensjonering av originalitet som Brønne påpeker i aktørens verbale formuleringer. Slik jeg tolker Brønnes (2009a:144-145) videre analyser skaper overdimensjoneringen av originalitet en svak relasjon mellom ”praktisk fagkunne og teoretisk innsikt”. Studentobjektene fremstår som personlige, tett knyttet til den skapende student, på

bekostning av en utforskning og poengtering av studentobjektene referanser til ulike visuelle sjangre og kulturelle konvensjoner. Undervisningen studentene møter i case ALU 04/05 kaster sløret over teoretisk innsikt til fordel for fortellingen om originalitetens utopi. I drøftingen av motsetningsparet *visuelt/verbalt* følger jeg den svake relasjonen mellom teori og praksis som Brønne påpeker i case ALU 04/05 knyttet opp mot empirien fra eget feltarbeid i grunnskolen.

Kopiens ambivalente mellomposisjon

Jeg startet denne drøftingen med å vise hvordan kopiens anseelse har beveget seg i en pendelbevegelse fra å være selve omdreiningspunktet for undervisningen, til å være totalt uakseptabelt og videre til en samtidens ambivalente mellomposisjon. Idealet om det originale uttrykk lever videre parallelt med undervisningshverdagens redesignpraktisering. A-L1 gir uttrykk for denne ambivalensen i sitatet under, et utdrag fra det individuelle intervjuet der læreren reflekterer over vurderingskriteriet ”originalitet”:

A-L1: I veiledning med eleven når jeg roser en idé, viser det seg ofte at det er noe eleven har sett et annet sted. Da er det jo ikke så originalt lenger. Kanskje dumt å legge så stor vekt på det som vi gjør? Tenker jo at det meste er tenkt fra før. Jeg pleier å synliggjøre originalitet for elevene i forhold til hva som er utvalget i en normal klasse, ikke i hele verden. Det som trekker ned på originalitet er om elevene tar en idé fra fjorårets elevgruppe som de har sett på utstilling, eller lærerens eksempler. Hvor bra er det at det alltid skal være originalt? Kanskje vi skal gå tilbake til modellrekkene. Dersom du ser på produktene bak deg er de også utvalg av et prinsipp. Det er ingen av elevene som har gått langt utenfor grensa (...) (SPM 2.1b)

A-L1 avgrensner Skole A som konteksten for å vurdere elevens arbeid som originalt eller ikke, men stiller samtidig spørsmålsteget ved idealet om originalitet. ”Kanskje vi skal gå tilbake til modellrekkene”, spør A-L1 og viser med det til pendelbevegelsens utgangsposisjon anno 1889. Det meste er tenkt fra før, elevenes tilsynelatende originale ideer viser seg ofte å være noe de har sett et annet sted og elevenes ferdige produkter er ”utvalg av et prinsipp”. Elevene lager varianter over de prinsipp læreren har etablert som mal, men ingen beveger seg langt fra utgangspunktet. De redesigner lærerens mal.

Er idealet om originalitet foreldet?

I artikkelen ”Copying – You Just Aren’t Supposed to Do That!” reiser Helene Illeris et lignende spørsmål til idealet om originalitet i studenter og elevers bilder.

To be honest, having worked as an artist in the eighties and early nineties, the whole question seems a little outdated to me, because even though I know that there is a public demand for artist to be “original,” from the beginning of my art studies my attention has been drawn for the fact that originality and creativity are nothing but the question of finding the right forms or objects from art or from just anywhere outside yourself to take/buy/copy/sample/reconstruct/emphasize/internalize/transform in some way (Illeris 2000:68)

Illeris påpeker hvordan negasjonen av kopiering og idealet om originalitet er utdaterte referanserammer. Hun legitimerer sitt argument ved vise til samtidskunstens appropriasjonspraksis. Den normale strategien er å låne. Kunstnere låner fra hverandre og de låner fra felt utenfor kunstverden. I forbindelse med mastergradsprosjektet *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?* (Grøndalen 2006) hadde jeg arbeidsplass i keramikkavdelingen på Kunsthøgskolen i Oslo. I det første veiledningsmøte med Arne Åse beskrev jeg ønsket om å lage lysbildeholdere i porselen ved hjelp av en støpeform i gips. Noe av det første han spurte om var om det ikke fantes en ferdig form jeg kunne ta gipsavstøpning av. Den muligheten hadde jeg rett og slett ikke tenkt på. Stjele noen annens form, gikk det an, var ikke det juks? Etter hvert som jeg ble mer husvarm oppdaget jeg hvor utbredt lånestrategien var blant de andre studentene. De arbeidet helt i tråd med den praksis som Illeris beskriver i sitatet over. Møtet med keramikkavdelingen ved Kunsthøgskolen var en kulturkollisjon med de verdier jeg hadde blitt skolert inn i gjennom faglærerutdanningens verkstedsperioder. Mastergradsutdanningens teoretiske perspektiver om postmodernisme og samtidskunst hadde utrustet meg med en kollisjonspute som dempet sjokket, men jeg hadde til gode å føre teori over til egen skapende praksis. Appropriasjonsstrategien hadde derfor forblitt noe som tilhørte det profesjonelle kunstfeltet.

Kopiens parallelle pendelbevegelse gjennom estetikens historie

Kopiens pendelbevegelse gjennom KH-fagets 120 år lange historie som obligatorisk skolefag, har sin parallell i estetikens historie fra antikken til det postmoderne. Lars Fr. H. Svendsen (2000:13-30) innleder sin bok *Kunst: En begrepsavvikling* med å ta leseren med på en ekspressreise gjennom

estetikkens historie. Kopiens pendelbevegelse kan leses ut av disse 18 sidene. I antikken ble kunst sett på som et håndverk – det å kunne etterligne naturen. Dette mimetiske paradigmet er seiglivet og dominerer helt frem til modernismen. Men forestillingen om kunstneren begynner å ta form allerede i renessansen og med Kants *Kritikk av dømmekraften* fra 1790 etableres kunstnergeniet. Den håndverksmessige kunnskapen, normen, underordnes oppfinnelsen og nyvinningen – autonomiestetikken er født. En norm beholdes, kunsten får fortsatt sin skjønnhet ved å etterligne naturens skjønnhet.

Først på midten av 1800-tallet med Baudelaire legger kunsten avhengigheten av naturen bak seg og mimesis er ikke lenger det bærende prinsipp. I romantikken settes kunstneren i fokus. Kvalitet bestemmes ikke gjennom verkets likhet med en ytre verden, men gjennom kunstnerens tilstedeværelse i verket. Målet er det autentiske uttrykket der kunstnerens personlighet, subjektivitet og indre liv gjenspeiles i verket. Modernismen skyver siste rest av det mimetiske paradigmet ut på sidelinjen som en stil blant mange. Nå er det selve fremstillingen, representasjonen, uttrykksmediets muligheter som utforskes. Det å ligne eller ei er fra og med modernismen ikke noe avgjørende kriterium for kvalitet. Svendsen gjengir kunstkritikeren Clement Greenbergs fortelling om malerkunstens moderne historie som en gradvis overgang fra å avbilde virkeligheten til en konsentrasjon om maleriet i seg selv. Ambisjonen om å etterligne en ytre verden erstattes av avantgardens ambisjoner om fremskritt der sannheten om mennesket, maleriet, form og funksjon skal avdekkes. Nyskapende og originale bidrag er en forutsetning for dette fremskrittet. Gjennom postmodernismen gjenoppstår det mimetiske, men i en annen form enn likhet med en ytre verden. Postmodernistisk kunst blander stilarter og leker med tradisjoner, men den kjennetegnes også ved eksplisitt kopiering av tidligere verker. Det Svendsen kaller ”den uavbrutte siteringen fra kunsthistorien” (2000:23). Svendsens ekspressreise gjennom estetikkens historie ender med Baudrillards teori om det hyperreelle. Motsetningsparet fiksjon/virkelighet er falsk. Det finnes ingen virkelighet utenfor det hyperreelle, det er bare den simulerte virkeligheten av symboler og tegn mennesker kan erfare og kopien blir det virkelige.

En nødvendig mellomposisjon?

Kopiens pendelbevegelse gjennom estetikkens historie ender med Baudrillard og den postmoderne appropriasjonspraksis tilbake til utgangspunktet der kopiering er grunnprinsippet. Kopiens pendelbevegelse gjennom KH-fagets 120 år lange historie som obligatorisk skolefag ender i en ambivalent mellomposisjon i min analyse. Mye kan kopieres av elevene ved Skole A og B, men deres KH-lærere fremmer samtidig krav om en vri som gjør elevens

produkt eget, originalt, kreativt, personlig. Avantgardekunstnerens originalitet blir avfeid som en modernistisk myte av Rosalind Krauss i 1981(2002:109;237)⁸⁵ og Jan Michl har fastslått at all design egentlig er redesign (2002). Når det profesjonelle kunst- og designfeltet synes å ha forlatt originalitet som kriterium for kvalitet – hvorfor har ikke det samme skjedd i de vurderingskriteriene som danner grunnlag for elevenes standpunkt karakter i faget KH ved Skole A og B? Hvorfor går vi ikke, som A-L1 spør om tilbake til modellrekkene?

Identisk reproduksjon og ugjenkjennelig inspirasjonskilde representerer to umulige posisjoner i KH-fagets vurderingspraksis. Identisk reproduksjon, som ideal og kjennetegn på kvalitet, hindrer elevene i å utvikle evnen til selvstendig problemløsning. De lærer kun å gjenta og kan ikke selv bidra til fremtidig videreutvikling av fagfeltet og den kontinuerlige evolusjonsprosessen, for å bruke Michls terminologi. Ugjenkjennelig inspirasjonskilde som ideal og kjennetegn på kvalitet leder til et ikke-fag. Kopiering av formideal og tidligere generasjoners erfaringer er både et tegn på og en forutsetning for å beherske et fagområde. Det er konvensjonene som gir ideen vinger;”... if it is their originality which make them worth communicating, then it is conventions which make them capable of communicating” (Hauser 1982:39).⁸⁶ KH-lærerne befinner seg altså med rette i en mellomposisjon. Samtidig ser de ut til å mangle et språklig repertoar som kan legitimere posisjonen. Karikert sagt kjemper de en kamp ved ytterpunktene. Vurderingskriteriet ”kreativitet” forblir faktor x i utdraget fra gruppeintervjuet ved Skole

⁸⁵ I artikkelen ”Avantgardens originalitet” fremstår den hyppige bruken av rutenettet i avantgardistisk billedkunst som selve beviset på det fiktive ved originalitetsdiskursen. I en sarkastisk og latterliggjørende tone beskriver Krauss hvordan oppdagelsen av rutenettet føler kunstneren at han er født inn i et rom av estetisk renhet og frihet, nær kunstens opprinnelse. Men rutenettet dømmer kunstneren til gjentakelse ikke til originalitet ”Strukturelt, logisk og aksiomatisk *kan rutenettet kun gjentas*” (Krauss 2002:89). Det er et fengsel der den innesperrede kunstneren paradoksalt nok føler seg fri og original. Kopien er hele tiden til stede som ”*originalens underliggende forutsetning*”(ibid:93). Rutenettet kan ikke lede kunstneren i nærheten av opprinnelsen, i kunstnerens versjon av rutenettet gjentas mangfoldet av tidligere visuelle tekster.

⁸⁶ Kristian Pedersen (1991) bruker kunsthistoriker Arnold Hausers begrepspar spontanitet og konvensjon i den longitudinelle studien av den danske gutten Bos bilder fra han er 2 til 16 år. Hausers begrepspar brukes i analyse av relasjonen mellom Bos bilder og forbilder: ”Udviklingen af sprogbrugen finder altså sted som tilegnelse af formsproglige konventioner og som overskridelse af tilegnede billedkonventioner” (Pedersen 1991:72). Pedersens studie er en kritikk mot teorier om barns bilder som et kulturuavhengig barnespråk. Lars Lindström (2010) diskuterer Pedersens studie og bruken av Hausers begrepspar i artikkelen ”Free spirit or copycat? Artistic development and comic imagery”. Lindströms artikkel bygger på hans studie av den svenske gutten Per Lönns bilder innen tegneseriesjangeren i alderen 7 til 17 år.

B, og A-L2 strever med kopien som et negativt ladet kjennetegn ved legitimeringen av de lavere karakterene på elevenes prosjektoppgaver. I begge tilfeller er det uavklarte og uhåndterlige referanserammer for vurdering av elevarbeidene.

Teknikk kan kopieres, men ikke ideer

I essayet “After Abstract Expressionism” publisert i *Art International* spør Clement Greenberg i 1963: “What is the ultimate source of value or quality in art?”. Greenbergs svar er “conception alone” som senere i essayet sidestilles med begreper som oppfinnsomhet, intuisjon og inspirasjon. Argumentasjonen er som følger:

Inspiration alone belongs altogether to the individual; everything else, including skill can now be acquired by any one. Inspiration remains the only factor in the creation of a successful work of art that cannot be copied or imitated (Greenberg 1992:786-787)

Inspirasjon er det eneste som ikke kan kopieres. Det er derfor den ene faktoren som kan skille et godt kunstverk fra et dårlig kunstverk. Håndverksferdigheter degraderes, fordi det er noe alle kan tilegne seg og er følgelig ikke egnet som kjennetegn på kvalitet. Jeg ser noen interessante paralleller mellom Greenbergs kriterier for kunstnerisk kvalitet og KH-lærernes forventninger om en individuell vri. Håndverksferdighetene tilgjengeliggjøres for elevene gjennom undervisningen og det forventes at elevene kopierer tekniske konvensjoner gjennom produktene. Ideen derimot kan ikke kopieres. Den skal komme fra elevene selv uten ytre påvirkning fra foreldre/fjorårets elevutstilling/KH-lærernes eksempler. Er det siste en utopisk, urimelig og villedende forventning til 10. trinnselevenes arbeider?

Illeris og Michls svar på dette spørsmålet gjennom artiklene ”Copying – You Just Aren’t Supposed to Do That!” og ”On Seeing Design as Redesign” er helt klart ja. Illeris og Michl har, som tidligere påpekt, avvist originalitet som en egnet merkelapp i det profesjonelle kunst- og designfeltet. Dersom fagets anliggende er å forberede elevene til fremtidig deltakelse i disse feltene vil originalitet følgelig være en villedende forventning. Illeris og Michl enes også om at det er en urimelig og utopisk forventning. Illeris påpeker hvordan krav om originalitet, i betydningen noe som kommer fra innsiden av praktikerne, risikerer å skape ”serious feelings of shame in students who do not have a gift for (simulating) ”originality” ” (Illeris 2000:68). Illeris parentes og bruk av anførselstegn indikerer at hun ser originalitet som en utopisk forventning. Michl beskriver ideen om at det er best å ikke bli

påvirket av andres løsninger som et skjult ideal blant designstudenter som sjelden utfordres eksplisitt. Dersom dette ikke avsløres som et falskt og forkastelig ideal vil studentene ”continue to aim for unachievable goals” (Michl 2002:12). Originalitet er med andre ord en utopisk forventning og konsekvensen, slik Michl ser det, er studenter som forfølges av dårlig samvittighet for ikke å ha oppnådd (de utopiske) målene.

Læring og originalitet på kollisjonskurs

Michl peker i forlengelsen på et paradoks som forventningen om originalitet bringer inn i undervisningssituasjonen. Læring forutsetter påvirkning fra andre, det å tilegne seg andres løsninger og fremgangsmåter. En student som har sin egen originalitet som mål vil se ytre påvirkning som skadelig og prøve å beskytte sin individuelle kunstneriske uskyld – originalitet og læring virker som hverandres motkrefter. Fenomenet er, slik Michl (2002:12) ser det, enda mer påtrengende ved kunstakademier enn designskoler som tradisjonelt sett preges av en schizofren holdning til det å lære og bli lært. Blant de erfarne lærerne jeg følger gjennom feltarbeidet i hovedunder-søkelsen er forventninger om originalitet og kreativitet formulert gjennom vurderingskriterier i oppgavetekstene som danner grunnlag for elevenes standpunkt karakter. Det er ikke noe skjult ideal elevene etterstreber, men et eksplisitt krav til elevarbeidene. KH-lærerne har en dobbel rolle. De skal både veilede elevene i læringsprosessen og vurdere resultatet av læringsprosessen – elevenes innleverte arbeider. To spørsmål i intervjuguiden for de individuelle intervjuene er myntet spesielt på denne doble rollen.

2.1f Hvordan legger du opp veiledningen av elevene underveis i prosessen, slik at du unngår å bli sittende og vurdere dine egne ideer/løsningsforslag?

2.3g Hvordan vurderes en elev som tar lite initiativ, og hele tiden må ”settes i gang” gjennom konkret veiledning i timene – men som ender med et faglig godt resultat?

Spørsmålene konstruerer dilemma mellom veiledning og vurdering. De spiller idealet om eleven som skaper ideer selv og tar styringen i egen skapende prosess. Det siste spørsmålet er mer åpent formulert, mens det første i valg av ordet ”unngår” er ledende – det er negativt og bør få konsekvenser for vurderingen av elevarbeidene om de bygger på lærerens idé. Logikken spørsmålene bygger på fører lærerne inn i en umulig spiral: mye hjelp = lavere karakter, ikke hjelp = ikke læring. Hva slags respons og forslag til løsninger gir de erfarne KH-lærerne gjennom de individuelle intervjuene?

KH-lærernes svar støtter opp om det dilemma mellom veiledning og vurdering jeg har konstruert knyttet til idealet om eleven som skaper ideer selv og tar styringen i egen skapende prosess. For det første er det ingen av lærerne som motsetter seg idealet, de gir tvert i mot uttrykk for gjenkjennelse. Det vil trekke ned på karakterer i faget KH dersom eleven har fått mye hjelp av læreren. B-L2 sier: ”Hvis jeg vet at dette var egentlig min idé (...) så gir jeg ikke eleven topp” (SPM 2.2b).⁸⁷ A-L1 sier: ”Dersom jeg har gjort mye trekker det ned” (SPM 2.3g). I fortsettelsen påpeker A-L1:

A-L1: ... Men hva om feilene blir så store at de skygger for læringen, slik at elevene gir opp tre som materiale, at de har møtt så mye motstand at de ikke orker mer? Tror jeg er litt tvunget til å hjelpe dem jeg. (...) (SPM 2.3g)

A-L1 er ledet inn i den umulige spiralen der elevene forventes å ta selvstendig styring i egen skapende prosess, samtidig som de er avhengig av lærerens hjelp for ikke å gi opp.

B-L1 og B-L2s løsning for å unngå å vurdere egne ideer er en veiledrolle der de veksler mellom aktive innspill og distanse. B-L1 ”Gir eleven mange forslag til mulige veier å gå videre i prosessen. Trekker meg tilbake og lar eleven gjøre valgene” (SPM 2.1f), B-L2 sier at ”du må bare stille spørsmål og holde deg tilbake” (SPM 2.1f). B-L4 mener løsningen ligger i ordene læreren bruker, det er viktig å stille spørsmål som setter i gang elevens egenprosess (SPM 2.1f). B-L3 påpeker derimot at en også gir elever ideer ved å stille spørsmål.

B-L3: Så er det noen som er litt sånn hjelpeløse og så sier jeg: hva med å bruke speilvending som virkemiddel her, og speilvende her de fine formene som du har allerede har tatt tak i – og da har jeg på en måte gitt en hel idé gjennom å stille det spørsmålet. Og han bare – ÅååHH ja! Og hva med å bruke størrelsesendring, sier jeg. Da har jo jeg stilt spørsmål om to virkemidler som jeg ser fordi eleven ikke har de største evnene

⁸⁷ SPM 2.2 b (...) **E:** og da vet vel du kanskje om du har hjulpet til mye underveis, altså om eleven har stått helt fast og så har du hjulpet den litt videre **B-L2:** ja, du må rett og slett vite hva du holder på med. Ja, og vi gjør notater, tegner noen små streker med pluser og minuser og et symbolsystem som jeg forstår veldig godt selv, så det ligger jo inne i meg da. Hvis jeg vet at dette var egentlig min idé. **E:** ja! **B-L2:** så gir jeg ikke eleven topp **E:** nei. (...).

til å gjøre ting, men har noe som han kan videreutvikle. Men da har jo jeg en sånn usikkerhet om hvor mye har jeg gitt han min idé (SPM 2.1f)

Den ”hjelpeløse” eleven i B-L3s eksempel over hadde kanskje ikke kommet videre uten veiledende spørsmål, men lærerens spørsmål gir samtidig eleven ideen som sluttproduktet baserer seg på. B-L3 karakteriserer spørsmål 2.1f som ”velig klargjørende. Jeg føler meg truffet”, samt ”veldig vanskelig og bevisstgjørende å tenke på”. Læreren viser til at noen ganger er det egne ideer som blir vurdert og sier ”da blir jo det urettferdig, selvfølgelig”.

Hvordan kan en som KH-lærer unngå at veiledning fører til urettferdig vurdering? Kanskje kan det åpne seg mulighetsfelt ved å trekke mystikkens slør av ideenes tilblivelse, gjøre utvikling av ideer til læring og ikke noe som skal komme verken av seg selv eller fra elevens indre? B-L3 er på sporet av dette i det individuelle intervjuet.

E: hva med at elevene i prosessen klarer å bruke å videreutvikle andres bilder, eller andres produkter og gjøre til sitt eget, er det noe du tenker mye på

B-L3: Ja, masse. Jeg snakker mye om det og er veldig opptatt av det. Det er klart det de skal få lov til å stjele hele tiden, og det er mange som ikke gjør det, og som klarer å ikke gjøre det. Men det er, vi stjeler av hverandre absolutt hele tiden, alle kunstnere gjør det, alle gjør det og refererer til, men det er noe med hvordan vri det.

E: men hvordan kommuniserer du det til elevene? Er det best å stjele, eller er det best å – Altså før så var det jo en idé i faget vårt at alt skulle komme innenfra, ikke sant, at det en poppet opp med kom fra et dyp langt inni seg selv

B-L3: Nei, jeg finnes ikke der. Jeg sier, når du spør om hva som er best så kan jeg ikke svare på det. Men jeg ser både med meg selv og andre, og elevene at det er veldig hjelp å ha noe å holde seg til, å se hva andre har gjort. Det må du skrive. Det er noe av det viktigste i faget; man ser, man ser, man ser, man ser og så tenker man, og så får man egne ideer. I det får man egne ideer. Sånn tenker jeg.

E: ja, man blander sammen alle andres ideer og så ut av det, kommer det noe eget

B-L3: så jeg synes vel det perfekte med det faget her er at det bruker vi masse. Vi går jo ut og ser hele tiden, eller på

PowerPoint. Se, se, se, tenke, tenke, tenke, egen oppgave, kanskje jeg bruker den og omformer, eller blander alt.

E: ja

B-L3: så det der med at alt skal komme fra det indre det er bare tull (...) (SPM 2.3b)

B-L3 påpeker hvordan elevenes egne ideer ikke kommer fra det indre, men fra å se på hva andre har gjort tidligere. De lærer gjennom å kopiere fra andres løsninger og utvikler sine løsninger i dialog med det foregående. Men selv om ”vi stjeler av hverandre absolutt hele tiden” kan ikke B-L3 svare på hva som er best – å stjele eller klare å ikke gjøre det. Kan en mulig vei ut av det minefeltet motsetningsparet *kopiert/originalt* gir være å vri fokus vekk fra å vurdere om elevenes ideer i seg selv er originale/personlige/egne/kreative til å vurdere hvordan elevene tar i bruk lærte teknikker for idéutvikling? Det vil kunne styrke sammenhengen mellom læring og vurdering der kreativitet blir fag og ikke faktor x. Samtidig blir det mindre problematisk å gi bort ideer i veiledningssituasjoner, for elevenes oppgave vil uansett være videreutviklingen av ideene. En vridning i fokus vil kunne åpne fagdidaktiske mulighetsfelt der kopiering gjenreises som en legitim vei til læring; jo større repertoar av løsningsalternativer, jo større sjanse vil eleven ha for å skape egne ideer, sin variant der generasjoners opparbeidede erfaringer kombineres.

VISUELT / VERBALT

Ø: Eleven må kunne vurdere og analysere det de gjør i forhold til teori for å komme på et karakternivå over middels
(...)

S4: Hva om bildet er veldig bra – Ikke en 2'er vel?

Ø: Eleven må være bevisst, ikke ”heldig” at det ble bra
(...)

S3: Skal ikke en elev som intuitivt bruker virkemidlene veldig riktig – skal ikke det telle?
(...)

Ø: 1-2 likevel, må vise kunnskap

Over gjengis utdrag fra en diskusjon mellom studentgruppe (S) og øvingslærer (Ø) basert på observasjonsnotater fra pilotundersøkelsen. Diskusjonen illustrerer spenningsforholdet mellom visuelle og verbale representasjoner ved vurdering av elevarbeider. Pilotundersøkelsen er knyttet til videregående opplæring. Diskusjonen fra pilotundersøkelsen brukes her som en inngang til å drøfte forholdet mellom det elevene lager med hendene og elevenes verbale ytringer i KH-lærernes standpunktvurderingspraksis.

Motsetningsparet *visuelt/verbalt* drøftes i relasjon til det Leslie Cunliffe (2005) kaller ”assessment evidence” i artikkelen ”The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education”. ”Assessment evidence” tilsvarer begrepet ”vurderingsgrunnlag” i *Forskrift til opplæringslova* ”§ 3-18. (...) Standpunkt karakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget (...)” (Kunnskapsdepartementet 2010). Hva regnes som kunnskapsbærere i grunnskolefaget KH? Hvordan dokumenterer elevene sin kompetanse i KH-faget som grunnlag for KH-lærerens standpunkt vurdering? Kan elevene vise sin fagkunnskap gjennom produktet alene, eller må de også kunne sette ord på fagkunnskapen for å få en høy karakter? Hvilke konsekvenser får det for elevenes karakter i KH-faget dersom det er språk mellom elevenes bruk av visuelle virkemidler og den fagteoretiske innsikten de viser?

I sin artikkel problematiser Cunliffe hvordan GCSE-eksamen⁸⁸ i England forveksler to ulike vurderingsgrunnlag. Cunliffe identifiserer et manglende samsvar mellom forventninger til kunnskap om kunst i en historisk og sosial kontekst og det faktum at elevene ikke bes om å levere inn noe skriftlig arbeid eller muntlig dokumentasjon gjennom lydfiler. ”Assessment evidence for ’knowing how’, which is shown or demonstrated, is confused with assessment evidence for ’knowing that’, which requires spoken or written forms of reporting” (Cunliffe 2005:547). Cunliffe illustrerer forvekslingen gjennom følgende eksempel:

If a GCSE candidate in England shows good evidence of ‘knowing how’ in the way they make self-portraits in a style derived from Rembrandt, this would not constitute evidence for ‘knowing that’ about Rembrandt’s artistic practice in a 17th-century Dutch, Protestant cultural context, as someone could be ignorant of such a specific cultural practice but still produce a competent self-portrait using chiaroscuro and impasto paint, as Rembrandt did (Cunliffe 2005:548)

Selvportrettet kan vise at eleven vet hvordan Rembrandts maletekniske særtrekk kan etterlignes, men viser ikke hva eleven vet om den kulturelle konteksten Rembrandt virket i som kunstner, eller at chiaroscuro er navnet på teknikken som etterlignes. Det krever et muntlig og/eller skriftlig vurderingsgrunnlag i tillegg til produktet. Skillet mellom vurderingsgrunnlag for ”knowing how” og ”knowing that” fungerer i Cunliffes eksempel over og i

⁸⁸ GCSE er “the national General Certificate of Secondary Education examination for art that is taken by students at the age of 16” (Cunliffe 2005:548).

diskusjonen mellom øvingslærer og studentgruppe. Produktet kan ikke vise elevens kjennskap til teori om visuelle virkemidler. Eleven kan intuitivt ha brukt virkemidlene riktig slik studenten påpeker, eller vært ”heldig” med øvingslærerens formulering. I det Cunliffe etterlyser som vurderingsgrunnlaget for ”knowing that”, muntlig eller skriftlig dokumentasjon er skillett vanskeligere å opprettholde. En skriftlig dokumentasjon vil i tillegg elevenes kunnskaper om Rembrandt synliggjort om elevene vet hvordan de etablerer en leservennlig layout og struktur i teksten at den bærer både elementer av ”knowing that” og ”knowing how”.

Jeg har valgt å etablere et skille i vurderingsgrunnlaget ved hjelp av begrepene *verbalt* og *visuelt*. Jeg definerer elementene i motsetningsparet *visuelt/verbalt* slik: Begrepet *verbalt* knytter jeg til elevenes skriftlige og muntlige refleksjon og begrepet *visuelt* til elevenes skisser og formgivingsobjekt. Diskusjonen vil handle om hvilken status KH-lærerne gir det verbale vurderingsgrunnlaget i forhold til det visuelle og hvorfor?

Motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar

Analysen i kapittel 5 viser at KH-lærerne ved Skole A og B posisjonerer seg ulikt i spørsmålet om teoriens rolle i KH-faget. Ved Skole A er teori en nedtonet del av faget og lærerne krever ikke at elevene utvikler sine produkter basert på kunnskap om for eksempel visuelle virkemidler. Ved Skole B ligger teori til grunn for elevenes praktisk skapende arbeid, og elevene forventes å vise en fagteoretisk forståelse for det de lager. I de individuelle intervjuene posisjonerer KH-lærerne sin standpunktvurderingspraksis ved hjelp av språklige motsetningspar som:

- bruke/beskrive med fine ord (A-L1)
- lage/teori (A-L2)
- bilde/forklaring (B-L1)
- gjøre/forstå (B-L2)
- gjøre/si (B-L3)
- uttrykk/basiskunnskaper (B-L4)

I følgende presenteres konteksten der motsetningsparene anvendes før dynamikken og interaksjonen i KH-lærernes motsetningspar diskuteres i forhold til elementene i det fellestematiske motsetningsparet *visuelt/verbalt*. Hvilken status KH-lærerne gir det verbale vurderingsgrunnlaget sett i forhold til det visuelle i disse konkrete utsagnene?

Bruke/beskrive (A-L1)

Spørsmål 3a i det individuelle intervjuet tar utgangspunkt i spørsmål 36 i en nasjonal spørreundersøkelse (Carlsen og Streitlien 1995). Der bes formingslærere om å ta stilling til hvordan 9 ulike kriterier vektlegges ved vurdering av elevarbeider. Jeg ber KH-lærerne om å ta stilling til de samme kriteriene i relasjon til egen vurderingspraksis. I det individuelle intervjuet sier A-L1 om kriterium b: ”Bruk av estetiske virkemiddel/form, farge o.l.”, at det er ”Viktigst at elevene kan bruke det, det å beskrive med fine ord er ikke så viktig. Synlig i elevarbeidene at det er et begrep der, det er viktigere”. A-L1 etablerer her et hierarki mellom bruk og beskrivelse, motsetningsparet *bruk/beskrive med fine ord*. Det er elevenes bruk av estetiske virkemidler A-L1 anser som viktig å vurdere, men ikke så viktig om elevene kan beskrive bruken med ord. I A-L1s utsagn fremtrer det visuelle vurderingsgrunnlaget som overordnet det verbale.

Lage/teori (A-L2)

I det individuelle intervjuet med A-L2 spør jeg hvordan KH-læreren ser nåværende læreplan i forhold til egne ønsker for faget (SPM 1j). A-L2 svarer: ”Mye som kan puttes inn i den som er. Synes det var en stor overgang, hadde arbeidet med den forrige planen noen år, både som student og som lærer”. I håp om at A-L2 skal tydeliggjøre sitt syn på lærerplanens faglige profil finner jeg frem et ark med kompetansemålene for 10. trinn og spør: ”Er det noe du gjerne skulle ha strøket i planen da?”

A-L2: Det er mye teori som vi ikke kommer gjennom. Som samtale om urfolk, bærekraftig utvikling, særtrekk ved nordisk design. Menneske kroppen gjennom tidene. Vi er jo inne på det siste punktet, men vi diskuterer ikke så mye. Synes mye av dette høres uoppnåelig ut. Må ha teori med elevene for å gå gjennom det der. Kan jo dra det inn i begynnelsen av en oppgave for elevene. Men det er vanskelig. Elevene forventer jo at de skal lage ting når de kommer hit (SPM 1j)

A-L2 nevner ingen kompetansemål som burde vært strøket, men viser til at det er mye teori de ikke kommer gjennom. Hva A-L2 mener med teori konkretiseres gjennom de fire kompetansemålene, D 4, 5, 7 og K 1⁸⁹ læreren refererer fra. Verbene i målene er knyttet til verbalspråklig kompetanse; samtale om, beskrive, vurdere, gjøre rede for, diskutere. K 1 er det eneste av de fire kompetansemålene som knytter verbal og visuell kompetanse

⁸⁹ Kompetansemålene i læreplanen for faget KH gjengis i vedlegg 1.

sammen, men her nedtoner A-L2 det verbale aspektet; menneskekroppen gjennom tidene er et tema som favnes gjennom undervisningen, men ”vi diskuterer ikke så mye”.

En forutsetning for at elevene skal kunne samtale om, beskrive, vurdere eller diskutere er at de har kunnskap om emnet. A-L2 ser kompetansemålene som ”uoppnåelige”. De krever at A-L2 har ”teori med elevene”. Dette anser KH-læreren som vanskelig fordi teori kommer på kollisjonskurs med elevenes forventninger om KH som fag der de ”skal lage ting”. A-L2 peker på et språk mellom elevenes forventninger til faget og læreplanens kompetansemål, motsetningsparet *lage/teori* etableres i beskrivelsen av språket. A-L2 har prioritert å legge sin undervisning nært opp mot elevenes forventninger og valgt å nedtone de forventninger om verbal kompetanse som etterspørres i gjeldende læreplan. I A-L2s utsagn fremstår det visuelle vurderingsgrunnlaget som langt viktigere enn det verbale.

Bilde/forklaring (B-L1)

Kan eleven vise sin fagkunnskap kun gjennom produktet, eller må den også kunne sette ord på fagkunnskapen for å få en høy karakter? I etterkant av feltarbeidet ved Skole B sendte jeg B-L1 dette spørsmålet via e-post. Ved analyse av empirien fra det individuelle intervjuet med B-L1 ble jeg i tvil om hvilken status det visuelle vurderingsgrunnlaget hadde i forhold til det verbale. Under gjengis et utdrag fra den e-posten B-L1 sendte som svar på spørsmålet:

B-L1: Eleven må kunne sette ord på fagkunnskapen for å få en høy karakter (over middels). Eleven viser dette under presentasjonen av produktet, i vurderingssamtalen og i permen. Som oftest presenterer elevene produktene sine for de andre, deretter samtaler vi med eleven når karakteren gis, og til slutt vurderer vi det som skrives i permen. Dermed har vi mange muligheter til å fange opp hva eleven faktisk har av kunnskaper (e-post 29.9 20xx)

Det visuelle vurderingsgrunnlaget vil kunne gi en middels god KH-karakter alene. Sett i forhold til karakterskalaen 1-6 vil en ”middels god karakter” representere karakter 3 eller 4. Skal elevens KH-karakter bevege seg fra middels til høyt karakternivå må eleven også kunne sette ord på den fagkunnskapen som produktet viser. Ved karakternivå 5 og 6 kreves et samsvar mellom visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag. Men hva skjer dersom det ikke er samsvar mellom det visuelle og verbale vurderingsgrunnlaget? Jeg stiller et oppfølgningsspørsmål til B-L1 gjennom en ny e-post:

E: ... Det jeg vel egentlig lurer på er om eleven kan snakke/skrive "i hjel" produktet sitt. Dersom produktet i seg selv står til en firer, men i presentasjon/vurderingssamtale/perm viser eleven at den ikke behersker fagteorien (bruker feil begreper, kan ikke peke på virkemidlene som er brukt når du spør etc.). Hvordan vurderes denne eleven? (e-post 30.9 20xx)

B-L1: Vi vurderer ikke produktet før vi har snakket med eleven, derfor har vi ikke satt en 4'er i utgangspunktet... Men la oss si at vi synes et produkt står til 4. Så får vi høre elevens forklaring, og skjønner at han/hun ikke er seg bevisst hvorfor bildet ble som det ble. Da er det vanskelig å beholde en ren firer, så vi vil nok trekke (sette en minus på - i alle fall). Vi lever jo omgitt av bilder, og lærer mye "ubevisst". Mange kan derfor lage fin layout, gode komposisjoner, fin film etc. uten å ha hatt kurs i det. Hvis dette er svar på det du spør om? (e-post 5.10 20xx)

Motsetningsparet *produkt/ord* som jeg etablerer gjennom spørsmålet i den første e-posten konkretiseres i B-L1s eksempel over som *bilde/forklaring*. B-L1 påpeker hvordan elevene kan lage produkter som fungerer godt visuelt uten at det ligger en fagteoretisk bevissthet til grunn for produktet fordi de lærer av bildene de er omgitt av. Selv om elevens forklaring viser manglende kunnskap om de visuelle virkemidlene som er brukt i eget bilde vil det gi et minimalt utslag på KH-karakteren. Den trekkes ned fra 4 til 4 minus. Det verbale vurderingsgrunnlaget påvirker i liten grad det visuelle vurderingsgrunnlaget. Det visuelle vurderingsgrunnlaget har en selvstendig status og veier tungt når B-L1 fastsetter elevenes KH-karakterer. Likevel – det verbale må mestres dersom elevene skal kunne nå et høyt karakternivå.

Gjøre/forstå (B-L2)

I det individuelle intervjuet med B-L2 spør jeg om læreren ser standpunkt-karakteren i KH-faget som sammensatt av ulike deler og konkretiserer spørsmålet ved å vise til den tredelingen som er gjengitt som eksempel i intervjuguiden:

- 1/3 ferdighet i bruk av materialer og teknikker
- 1/3 estetiske aspekter ved arbeidet
- 1/3 problemløsning og elevens refleksjon over arbeidsgangen (SPM 2b; Grunnskolerådet 1984:41-42)

B-L2 ser tredelingen som tilsvarende den lærerteamet opererer med:

B-L2: Det er jo den grovdelingen vi har

E: ja? Akkurat som det?

B-L2: Ja, det som bringer eleven på topp da

E: Ja?

B-L2: det er jo hvorvidt de forstår det de gjør.

E: du kan ikke bare ha truffet blink du må rett og slett forstå det også?

B-L2: Ja, grader av forståelse, som man kan forvente av aldersgruppa

E: og det at eleven skal forstå det de gjør betyr at de skal sette ord på det, forklare

B-L2: Nja, ja. Det å kunne peke, være med i en samtale med lærer, de må gjerne få litt hjelp, men hvert fall vise at de har evne til

E: de kan reflektere over det de har gjort sammen med deg?

B-L2: ja, for både skriftlig og muntlig. De har jo en perm til det skriftlige. Så det er klart at det er de som ligger på topp da, som klarer det.

(SPM 2b)

Elevene må forstå det de gjør dersom B-L2 skal kunne bringe standpunkt-karakteren til topps. Det holder ikke å lage et godt produkt, eleven må også vise KH-læreren at den behersker den kunnskapen produktet tilkjennegir. Dette samsvarer med B-L1s beskrivelse: ”Eleven må kunne sette ord på fagkunnskapen for å få en høy karakter (over middels)”. Det å gjøre noe er en ting, men det å forstå det du gjør er noe annet. I B-L2s beskrivelse av vurderingsgrunnlaget når standpunkt-karakterer settes i KH-faget brukes motsetningsparet *gjøre/forstå*. Men er det visuelle vurderingsgrunnlaget sidestilt med det verbale, eller er det viktigere? I det individuelle intervjuet spør jeg B-L2 om en elev med et uferdig produkt kan snakke seg opp til en 6'er dersom produktideen i utgangspunktet var klassens beste. B-L2 svarer: ”Nei, nei, nei” og begrunner dette med at ”det er et praktisk fag” (SPM 2.1d). Sett i lys av den tredelingen som B-L2 bifaller utgjør det visuelle 2/3 av vurderingsgrunnlaget.

Gjøre/si (B-L3)

I det individuelle intervjuet viser B-L3 til en lignende praksis som kollegaene B-L1 og B-L2. Vurderingen av elevenes produkt sees i sammenheng med den fagkunnskapen elevene setter ord på.

E: Så går det neste på produktet. Hva teller da? Om produktet i seg selv viser at eleven behersker estetiske virkemidler er dere opptatt av det – eller du?

B-L3: Ja, jeg er opptatt av at det er også veldig hva de sier – og hvis det spriker veldig i forhold til hva de har gjort så vil det jo bli veldig dårlig.

E: ja mener du at hvis produktet i seg selv faktisk er veldig godt, men så klarer de ikke å sette ord på hvorfor det fungerer, eller de forklarer det kanskje helt motsatt

B-L3: da trekker det nesten en hel karakter ned. For da har du ikke skjønt at den fargen er blå.

E: Nei?

B-L3: du sier den er rød.

E: (*ler*) så da er det litt sånn tilfeldig at det ble er bra produkt tenker du?

B-L3: Ja. For det er klart at vi har jo mange oppgaver som er formulert sånn at ”du skal være bevisst dine virkemidler” ”du kan velge sånn og sånn” ”og du skal beskrive hvilke virkemidler og hvordan de virker” sant?

E: ja

B-L3: og da mener jeg at det er en karakter ned, minst, hvis du da klarer å si at: ”alle mine elementer er plassert i det gylne snitt” og ingen ting er det. Da blir det jo helt feil (SPM 2.4b)

B-L3 er opptatt av hva elevene sier og mener det blir ”veldig dårlig” dersom det er sprik mellom det eleven gjør og det de sier. B-L3 etablerer et skille mellom elevens produkt og den kunnskap om visuelle virkemidler elevene setter ord på – motsetningsparet *gjøre/si*. Det bør etter B-L3s syn være samsvar mellom visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag. Bruker eleven fagbegrepene feil bør KH-karakteren trekkes nesten/minst et karaktertrinn ned, slik B-L3 ser det. Sammenlignet med B-L1 som trekker elevens karakter fra 4 til 4 minus dersom fagbegreper brukes feil, vil B-L3s ”det er en karakter ned, minst” utgjøre en vesentlig forskjell. Hele karaktertrinn ned vil i motsetning til B-L1s minus synes på vitnemålet og det verbale vurderingsgrunnlaget får en reel påvirkning på elevenes KH-karakterer. Tidligere i utdraget fra det individuelle intervjuet som gjengis over tar B-L3 imidlertid til orde for at om det forekommer feil bruk av fagbegreper ”trekker det nesten en hel karakter ned” som er i tråd med B-L1s ”minus”. Når B-L3s ”veldig dårlig” i det individuelle intervjuet blir konkretisert til utslag på KH-karakteren viser det seg at det visuelle vurderingsgrunnlaget også hos B-L3 er det som tillegges størst vekt.

Uttrykk/basiskunnskap (B-L4)

I det individuelle intervjuet viser B-L4 til hvordan elevene har ulikt læringspotensial; teoretisk og praktisk. KH bør etter B-L4s syn være et fag der en har muligheten til å hjelpe frem de elevene som ”ikke så lett tar det teoretiske”, men har visuelle uttrykksevner i seg.

B-L4: ... Vi har jo alle, ikke sant, alle kategorier elever i forhold til læringspotensial, både teoretisk og praktisk. Og den biten å hjelpe fram de som ikke har den evnen og ikke så lett tar det teoretiske, men har det i seg og evner å få det ut, uten at nødvendigvis den teorien er der. For de finner, når det gjelder Kunst og håndverk er jeg overbevist om at du ikke trenger å ha så mye basiskunnskap for å kunne få et fantastisk uttrykk (...)

B-L4: jeg har opplevd at de skjønner, selv om at når de så skriver rapporten eller egenrevingen så evner de ikke å sette ordene der

E: nei.

B-L4: men det gjør ingenting. Altså, du ser jo at de har forstått og sett. Og det er klart, vi er jo ikke noe norskfag, og det må vi aldri bli. (SPM 1i)

I sitatet over beskriver B-L4 hvordan eleven kan få til et fantastisk uttrykk, uten at teoretiske basiskunnskaper ligger til grunn for utviklingen av uttrykket. Det etableres her et skille mellom visuelt uttrykk og teoretiske basiskunnskaper – motsetningsparet *uttrykk/ basiskunnskaper*. B-L4 skiller seg fra sine kollegaer på Skole B ved å være mer opptatt av at elevene skal beherske bruken av visuelle virkemidler, enn at de skal ha en fagteoretisk forståelse av det de gjør. I det individuelle intervjuet påpeker KH-læreren dette selv ved spørsmål 2.5 om fagspråk: ”... jeg synes det er viktig at dette ikke blir så teoretisk at den eleven som ikke evner det alltid. Jeg synes det er kjempeviktig, og kanskje synes jeg det mest av alle” (SPM 2.5). I sitt syn på hvordan elevarbeider i faget KH bør vurderes ligger B-L4 nærmere faglærerne ved Skole A, enn kollegaene ved Skole B. B-L4 mener en kan se av selve produktet ”at de har forstått og sett”.

Et nettverk av posisjoner

Fellestrekk ved KH-lærernes utsagn er at ingen anser det verbale vurderingsgrunnlaget som viktigere enn det visuelle. Det visuelle vurderingsgrunnlaget, resultatet av det elevene har skapt med hendene, fremstår som den viktigste dokumentasjon på elevenes kompetanse i faget. I spørsmålet om hvilken verdi det verbale vurderingsgrunnlaget bør ha som dokumentasjon på

elevenes kompetanse ser KH-lærerne ut til å dele seg i to grupperinger. B-L1, B-L2 og B-L3 fremmer det som viktigere enn A-L1, A-L2 og B-L4 i de utsagnene som ligger til grunn for etableringen av motsetningsparene. Før jeg vender meg mot en drøfting av hvilken status KH-lærerne gir det verbale vurderingsgrunnlaget i forhold til det visuelle og hvorfor, vil jeg utforske det verbale vurderingsgrunnlagets posisjon nærmere gjennom utdrag fra det individuelle intervjuet med A-L1 og gruppeintervjuet ved Skole B. Utdragene følges av sammenfattende kommentarer.

”Du snakker i sort/hvit”

I det individuelle intervjuet etablerer A-L1 et skille mellom elevenes bruk av visuelle virkemidler og det å beskrive med ord. Som vist i posisjoneringen av A-L1s motsetningspar *bruke/beskrive med fine ord* er det visuelle vurderingsgrunnlaget, bruken, viktigst. Men hvordan lærer A-L1s elever å bruke visuelle virkemidler? I det individuelle intervjuet svarer A-L1 følgende ved spørsmål 2.4d: ”I hvor stor grad gjøres etablerte prinsipper for bruk av estetiske virkemidler til en del av undervisningen?”:

A-L1: Du snakker i sort/hvitt, da kan jeg svare sort/hvitt. Jeg får de av gårde på ting som ikke er tekst og ord. Eleven kan tilegne seg begreper uten å sette ord på det. Jeg er redd for å drepe driven til elevene, lysten til å arbeide i faget. Politikerne er veldig på hugget etter at elevene skal forklare alt mulig. Jeg gjør det så konkret som mulig for eleven. Viser eksempler fra tidligere år ”dette er en bra tegneprosess, se hvordan ideen har utviklet seg fra den ene tegningen til den andre” ”dette er et bra produkt” 10-15 minutter prat er nok. Jeg viser heller elevene bruk av estetiske virkemidler under veiledningen. Sier ikke slik ”dette er lovene, nå kan dere manipulere med dem”. Viser alternativer og konkretiserer heller loven (SPM 2.4d)

A-L1 blir opprørt over spørsmålet. Det gir etter KH-lærerens syn uttrykk for en sort/hvittenkning med ord og objekter som to adskilte sfærer. A-L1 mener elevene kan ”tilegne seg begreper uten å sette ord på det”. Elevene kan etter det A-L1 forklarer gjenta prinsipper for bruk av visuelle virkemidler i egne arbeider etter de har sett på elevarbeider læreren fremmer som gode eksempler for samlet elevgruppe og løsningsalternativer læreren skisseres i veiledningssituasjoner. Det A-L1 fremmer som er ”bra” ved tidligere elevarbeider knyttes ikke opp mot etablerte teorier om visuelle virkemidler. I veiledningssituasjoner demonstrerer A-L1 bruken av visuelle virkemidler gjennom alternativer, men ”loven” i seg selv presenteres ikke for elevene. Den

kunnskap om visuelle virkemidler som ligger til grunn for valg av eksempler og lærerens løsningsforlag forblir i begge situasjonene A-L1s domene.

Opphetet debatt

På gruppeintervjuet ved Skole B beskriver og diskuterer lærerne hva de vektlegger ved de ulike vurderingskriteriene i oppgaven *Samtidskunst*. Ved vurderingskriteriet ”Bruk av virkemidler/komposisjon” tar B-L1 første initiativ og innleder slik:

B-L1: vi ser etter de tingene som vi har gjennomgått med dem i forhold til komposisjon

E: har dere sånne felles gjennomganger så alle hører det samme da eller er det under veiledning med en og en elev?

B-L1: Vi har gjennomganger på 8. klasse, eller er det gjennomganger i 10. Temadag på billedkomposisjon det hadde vi vel med – det hadde vel dere også kanskje

B-L4: mmm

B-L1: Den oppgaven – collageoppgaven som var i høst var en slags repetisjon av både komposisjon, altså virkemidler i bilder og fargelære.

B-L2: ja for i fjor hadde de en svær oppgave med komposisjon av bilde hvor de malte etter en kunstner.

B-L1: Matisse

E: skjønner

B-L2: og da satte vi veldig ord på virkemidler

Lærerne etablerer en kunnskapsbase om visuelle virkemidler gjennom felles gjennomganger som de ved vurdering forventer å se igjen i elevenes produkter. Jeg nevner noen eksempler i håp om at lærerne skal være mer konkrete i beskrivelsen av hvordan de vurderer elevenes bruk av virkemidler/komposisjon.

E: Men er det da hvordan de har satt sammen til en helhet, eller er det antall de har klart å få inn

B-L2: nei, det egentlig forståelsen av virkemidler. Bare det å skjønne ordet virkemiddel en kjempe svær greie

B-L4: og det må jo da sees i sammenheng med hva de har valgt av materiale. Ikke sant. Og uttrykket. Når det gjelder samtidskunst, det er jo det vi snakker om ikke sant, så er jo det veldig variabelt. Nå har ikke jeg vært med på denne perioden fordi jeg har vært sykemeldt, men jeg kan jo komme med noen generelle betraktninger

E: mmm

B-L4: det er nesten vanskelig å si. Men det vi har lært dem av komposisjon og virkemidler det er jo det de da får vise – og får satt ord på ved den muntlige – som de er nødt til å legge frem

B-L2 påpeker at det er elevenes forståelse av virkemidler som er det sentrale, og B-L4 hvordan det forventes at elevene skal vise og sette ord på det de har lært om komposisjon og virkemidler av lærerne. Forholdet mellom det visuelle versus det verbale vurderingsgrunnlaget ligger latent i diskusjonen og jeg spør:

E: Men er det sånn at eleven kan vise gjennom hvordan de setter ord på det – at den har forstått virkemidler

B-L4: ja, ja!

E: eller kan du også bare se det av produktet?

B-L4: nei, må vise det med ord Det er jo det – når vi satt med dette bildet. Bildet var fantastisk – et foto, men han evna ikke å sette ord på hva han har gjort for å få de virkningene som han faktisk hadde. –og det var ganske spennende, det er jo da det blir spennende dialog mellom – det skulle vært mye mer tid til

E: Noen elever skjønner det kanskje litt sånn intuitivt hva som vil fungere?

B-L1: Ja, det er det jeg skulle si noe om

B-L4(Samtidig): nettopp

B-L1: utgangspunktet for bildekomposisjon, vi sier innledningsvis at dere bruker mange av disse tingene her intuitivt uten egentlig aldri å ha lært det. Det ligger veldig mye i vår kultur hva vi synes er pent og ikke pent. Så noen gjør det bare instinktivt, plasserer den flekken akkurat der. Men uten å kunne begrunne hvorfor det er sånn, eller hva det prinsippet heter. Og det betyr at de er nødt til å ha en refleksjon rundt det for å kunne

B-L4: og noen begreper

B-L1: og lære et språk

B-L2: men de får jo selvfølgelig uttelling for det intuitive. Så det blir jo et bra produkt, men det blir ikke full score.

E: nei, så hvis du skal få en 6'er så må du både ha et topp produkt og så må du vise hvorfor det ble et topp produkt gjennom hvordan du snakker om det?

B-L1: mmm

E: skjønner

Forståelse av virkemidler må elevene vise gjennom ord mener B-L4. B-L1 følger opp med å påpeke hvordan elever kan bruke virkemidler i tråd med kulturelle konvensjoner uten å ha lært hva ”prinsippet heter”. Elevenes refleksjon er følgelig nødvendig for at læreren skal få kjennskap hva elevene kan av fagteori om visuelle virkemidler. B-L2 presiserer at elevene får uttelling for intuitiv bruk av virkemidler – det blir jo et bra produkt. Men som det fremgår av utdraget over; full score, karaktertrinn 6, blir først aktuelt dersom elevene behersker både bruk og refleksjon. Så langt i gruppeintervjuet er det tilsynelatende enighet mellom B-L1 og B-L4 om verdien ved det verbale vurderingsgrunnlaget. Men mot slutten av gruppeintervjuet spør jeg hvilken av kriteriene i oppgaven *Samtidskunst* som har vært tillagt størst vekt. Da slår konsensusbildet sprekker.

E: hvis dere ser tilbake på kriteriene deres hvem var det som virkelig... – hvem telte mest. Går det an å si noe om det?

B-L1: nei, alle må være inne for at målet skal være nådd. Det nytter ikke å kunne ferdigheter i bruk av materialer og teknikker hvis det andre ikke er på plass. Det sier seg selv. Så det så.

B-L2: Ja hvert fall når vi setter opp det utgangspunktet. Det er jo et valg vi har gjort. At den oppgaven skal ha de kriteriene

B-L4: når det er sagt så kan vi jo være såpass menneskelige at det kan være vanskelig å gi en 5`er istedenfor en 6`er for at komposisjonen og selve produktet er så bra.

E: så da er kanskje ikke kunsthistorisk bakgrunn helt på topp nivå

B-L4: Nei ikke sant, men da kommer jo dette som for meg henger igjen. Det med at kunst og håndverk er ikke et teorifag. Det er et, har vært. Eller sånn har jeg oppfattet det gjennom min tid da. Og det har vært et fag hvor du brukte hendene og hodet, og så ble det et produkt ut av det, om det var keramikk som materiale eller det var tre og... Men så har vi dette med teorien som også har kommet inn. Og man kan jo, det skal vi ikke komme inn på nå, diskutere dette som går på om hva vi ønsker egentlig, og hvor går veien?

B-L4 gir uttrykk for at det er problematisk om manglende teoretiske kunnskaper trekker elevenes KH-karakter ned. Sitatet over viser B-L4s legitimering av synspunktet som sentreres rundt argumentet om at faget KH ikke er et teorifag. B-L4s innspill ”hvor går veien?” fører til en opphetet debatt mellom B-L1 og B-L4.

B-L1: men, nå må du gi deg. Den diskusjonen har vi tatt for lenge siden. Her utviklet vi det som ble L97 før L97 kom, og det betyr at vi skulle ikke bare bruke dorullkjerner på sløyden og tekstilen

B-L4: ja, ja, ja.

B-L1: vi ville ha et språk rundt det vi drev med og det ble teorien.

B-L4: Ja

B-L1: Og dette som vi gjør på sløyden det kommer ikke fra ingensteds. Det er lange tradisjoner i vår kultur, i andre kulturer. Ergo så må vi åpne lukene. Det handler ikke om at de skal skrive bøker.

B-L4: nei da

B-L1: i permene sine og at det skal bli teori. Det er et språk på linje med alle andre språk og da må man ha noe – som du kan kalle teori.

B-L4: ja

B-L1: men man skal jobbe med hendene sine

B-L1 avfeier diskusjonen om teori som del av KH-faget som relevant. ”Den diskusjonen har vi tatt for lenge siden (...) vi ville ha et språk rundt det vi drev med og det ble teorien”. B-L1 argumenterer for at teori ”åpner lukene” for elevene og synliggjør hvordan det de arbeider med i sløyden forholder seg til en verden utenfor klasserommet. B-L4 svarer ”ja” og ”nei da”, men tar så til motmæle og viser til hvordan teori i faget KH på samme måte som i faget Kroppsøving ”blir innpakka i det vi holder på med”.

B-L4: det er jo sånn som med kroppsøving at teorien blir innpakka i det vi holder på med. Ikke sant. Så det kommer jo direkte. En øvelse som blir gjort og så

B-L1: men det er ingen, det er ingen grunn til å trekke opp en motsetningslinje her B-L4. Jeg vil på det sterkeste protestere mot det.

B-L4: ja ok.

B-L1: og den diskusjonen tar vi ikke igjen.

B-L4: nei ok

B-L1 tilbakeviser argumentet; det er ingen grunn til å trekke opp en motsetningslinje mellom teori som viser seg i det elevene lager i verkstedene og teori som et aktivt verbalspråk elevene kan bruke til å diskutere egne arbeider. I utdraget fra det individuelle intervjuet med A-L1 og i gruppeintervjuet ved Skole B synliggjøres det verbale vurderingsgrunnlagets posisjon i

faget KH som et betent tema og som intervjuer hadde jeg opplevelsen av å stikke hånden inn i et vepsebol.

ET VEPSEBOL

Hvilken status KH-lærerne gir det verbale vurderingsgrunnlaget i forhold til det visuelle og hvorfor? Først til det KH-lærerne ved Skole A og B er enige om; det visuelle vurderingsgrunnlaget bør tillegges større vekt enn det verbale. Det visuelle vurderingsgrunnlaget utgjør kjernen, mens det verbale har en supplerende rolle og det tillegges en vippefunksjon av samtlige KH-lærere.⁹⁰ Her skiller KH-lærerne i grunnskolen markant fra den vurderingspraksis som øvingslæreren fra videregående skole gir uttrykk for i pilotundersøkelsen. Øvingslæreren tillegger det verbale vurderingsgrunnlaget avgjørende vekt, så dersom det er svakt vil elevens karakter bli 1-2 selv om produktet er ”veldig bra”. Øvingslæreren mener det verbale vurderingsgrunnlaget synliggjør elevenes kunnskap, mens det visuelle kan være et resultat av at eleven har vært ”heldig”. KH-lærerne på sin side gir det visuelle vurderingsgrunnlaget selvstendig status. B-L4 mener en kan se av selve produktet at eleven har ”forstått og sett” (SPM 1i). I gruppeintervjuet understreker B-L2 at elevene selvfølgelig får uttelling for det intuitive om enn ikke full score fordi ”det blir jo et bra produkt”. KH-lærerne anser elevenes produkter som en representasjon av deres kunnskaper og ferdigheter. Det visuelle vurderingsgrunnlaget utgjør den viktigste dokumentasjon av elevenes kompetanse når lærerne setter standpunkt karakter både ved Skole A og B. Hvorfor er det slik?

”Det er et praktisk fag”

I overskriften gjengis B-L2s forklaring på hvorfor en elev med et uferdig produkt ikke kan snakke seg opp til karakter 6 selv med klassens beste produktidé som utgangspunkt (SPM 2.1d). Med beslutningen om at KH er et praktisk fag blir den logiske følge at resultatene av elevenes praktisk skapende virksomhet anerkjennes som en viktig dokumentasjon av elevenes kompetanse. ”... det er det praktiske, altså det ferdige produktet som jeg vet kommer veldig i fokus og som teller mest” (B-L2, SPM 2.1). I kapittel 1 refererer jeg fra Karen Brønnes prøveforelesning der kunst og håndverksfaget beskrives som bærer av sin egen undervisningsmetode. Lærerne kommuniserer kvalitetsnormer gjennom valg av visuelle forbilder, samt hvordan de handler, lager og skaper sammen med elever og studenter. I

⁹⁰ Se kapittel 5 og KH-lærernes beskrivelser av hvordan ulike aspekter ved oppgavene vektet opp mot hverandre, samt de utdrag fra de individuelle intervjuene med B-L1, B-L2 og B-L3 som posisjoneres i forhold til motsetningsparet *visuelt/verbalt* i dette kapittelet.

Brønnes doktorgradsavhandling (2009a:97-102) drøftes dette som visuell- og handlingsbasert læring i relasjon til Schön (2001), Reitan (2007), Michl (2003) og hennes egen mastergradsoppgave (2002). I prøveforelesningen slår Brønne fast: ”Det er umogleg å kommunisere den praktiske fagkunna med ord åleine” (Brønne 2009b). Med dette som motsetningenes kapittel stiller jeg i forlengelsen spørsmålet: Er ord i det hele tatt en betingelse for at elevene skal kunne gjenta kvalitetsnormer, kulturelle konvensjoner, i egne produkter?

Learning-by-watching

Begrepet learning-by-watching etableres gjennom Janne Beate Reitans (2007) doktorgradsavhandling, og fremmes som en utvidelse av Schön (1983;1987) og Wengers (1998) læringsteorier, der visuelle aspekt ved læring fremheves. I et feltarbeid i Nord-Alaska observerer Reitan hvordan iñupiaq kvinner lærer å sy annuġaaq, iñupiaq klær og blir oppmerksom på hvordan ord har en underordnet posisjon i syerskenes læringsprosess. I løpet av barndommen ser unge kvinner tilblivelsen av mange klesplagg. Når de som unge voksne debuterer som syersker forventes det at de designer og lager hele plagget, med vellykket resultat, uten veiledning fra mer erfarne syersker (Reitan 2007:192). Den sentrale veien til kunnskap, er gjennom å se hva mer erfarne syersker gjør; learning-by-watching. Reitan finner at de visuelle prinsippene som gjelder for en vellykket annuġaaq i liten grad verbaliseres – de demonstreres:

Designing and making annuġaaq is to a large extent tacit knowledge. It is expressed through practice rather than through words. This was particularly the case in the design process. This *visual* planning of the annuġaaq was seldom made explicit or articulated verbally (Reitan 2007)

I fortsettelsen understreker Reitan at det ville vært mulig å verbalisere den kunnskapen som ligger til grunn for produksjonen av iñupiaq klær, men det oppleves ikke som nødvendig av praksisfellesskapet. Læring skjer uansett fordi plaggene som produseres viser god forståelse for design. Reitan mener learning-by-watching bør kunne overføres ved forskning på hvordan elever i grunnskole og videregående lærer design, samt utdanning av profesjonelle designere. Slik jeg ser det er learning-by-watching det bærende aspekt ved A-L1s undervisningsstrategi. ”Jeg får de av gårde på ting som ikke er tekst og ord” (A-L1 SPM 2.4d).

Produktet dokumenterer bruken av begrepet

A-L1 mener elevene kan ”tilegne seg begreper uten å sette ord på det” (SPM 2.4d). Det sentrale for A-L1 er at elevene kan bruke begrepene i sitt praktisk skapende arbeid og ikke om de vet hva begrepene heter, eller at de i det hele tatt eksisterer. I veiledningssituasjoner viser A-L1 elevene bruken av estetiske virkemidler gjennom konkrete alternativer. A-L1 beskriver en veiledningspraksis på linje med *Creative and Mental Growth* (Lowenfeld 1947:165-166, Lowenfeld og Brittain 1971:231), gjengitt i kapittel 3. Det er elevenes individuelle behov som legger føringer for hvilken fagkunnskap det er relevant å aktivere, og A-L1 leder elevene til innsikt gjennom å stille spørsmål.⁹¹ ”Lovene” i seg selv er aldri utgangspunktet for elevenes skapende arbeid, ”sier ikke slik ’dette er lovene, nå kan dere manipulere med dem’” (A-L1 SPM 2.4d). En annen strategi A-L1 beskriver er å samle elevgruppen til et møte med gode eksempler blant tidligere elevarbeider. Det A-L1 fremmer som er ”bra” ved tidligere elevarbeider knyttes ikke opp mot etablerte teorier om visuelle virkemidler. A-L1 tilfører elevene visuelt stimuli og overlater formidlingen av kvalitetsnormer til det gode i eksemplene. I tråd med det Lindberg (1988:16) beskriver som en karismatisk holdning blant kunstpedagoger, må elevene selv tolke seg fram til hva som er ”bra” og utvikle visuelle normer som de senere kan gjenta. Ved vurdering av elevenes produkter ser A-L1 om elevene har lyktes i tolkningen, bruker de begrepene i tråd med forventningene er det ”synlig i elevarbeidene at det er et begrep der” (A-L1 SPM 3a)? Her vurderer A-L1, med Aslaug Nyrnes’ formulering, den teori som er: ”... innskrevet i det kunstnarlege arbeidet sjølv” (Nyrnes 2008:22). Dersom eleven kan imitere de kvalitetsnormer A-L1 har formidlet gjennom valg av visuelt stimuli i egne produkter er det godt nok som dokumentasjon på deres fagkompetanse. Produktet synliggjør at eleven har adaptert forventet visuelt repertoar (Wenger 1998) og som A-L1s læringer har de imitert det mesteren har fremmet som ønskelig.

Ord er, som synliggjort gjennom Reitans learning-by-watching, Brønnes visuell- og handlingsbasert læring og A-L1s beskrivelser, ingen betingelse for at elevene skal kunne lage produkter i tråd med kulturelle konvensjoner. Elevene kan lære gjennom å se hvordan andre har løst tilsvarende visuelle utfordringer tidligere og læreren kan demonstrere alternative løsninger uten å gjøre kvalitetsnormene som ligger til grunn eksplisitte. Senere kan læreren vurdere den teori som er innskrevet i det praktisk skapende arbeidet som

⁹¹ Tidligere i det individuelle intervjuet nevner A-L1 estetikk som del av kjernen i KH-faget og konkretiserer undervisningen i estetikk ved å beskrive en veiledningssituasjon: ”... Elev: ’Hvilken farge skal jeg velge lærer?’ Da sier jeg sånn: ’Skal du sette de fargene ved siden av hverandre? Ønsker du en liten grense mellom fargene, eller skal de skille seg fra hverandre?’ Jeg viser frem et utvalg for elevene” (SPM 1i).

”kreativ”, ”spennende og spenstig”, ”bra”, ”eget”, ”fantastisk” uten nærmere å presisere hvilke egenskaper ved produktet som gjør en slik karakteristikk relevant. Det er nok å peke på produktet, og både kollegaer og elever ser at det skiller seg ut i positiv forstand. Nettopp fordi ord kan spille en så underordnet rolle i KH-undervisningen er veien kort til å anse de som overflødig. Hva vil elevene eventuelt kunne gå glipp av dersom teorien forblir innskrevet i det praktisk skapende arbeidet? Er det ikke godt nok at fagkunnskap kommuniseres gjennom praktisering alene? (Brønne 2009a:145).

”Kva skal ein med teori i slike praktiske fag?”

Spørsmålet over stilles i en artikkel der Nyrnes utforsker grunnlaget for en retorisk kunstfagsdidaktikk. Hun viser til en oppfatning av kunstfagene som motsatser til teorifag, ”... kunstfaga er jo ofte nettopp kalla praktiske-estetiske i motsetnad til dei såkalla teorifaga” (Nyrnes 2008:22). Spørsmålet Nyrnes stiller er egentlig hva en skal med kunstfagsdidaktikk – det teoretiske blikk en didaktisk forståelse fordrer. I svaret på spørsmålet er det følgelig lærerens teoretiske blikk som legitimeres av Nyrnes.

Teori er sjølvstøtt relevant også for kunstfaga. For teori gir prinsipielle måtar å sjå på, og det gjer blikket konsentrert og spesifikt. (...) Didaktisk handlar det ikkje om å kunne teori for å kunne teori. Nei, det handlar om å ha nyanserte kategoriar å lese og rettleie praksisar gjennom. Ein lærer som ser forskjellar, kan skape forskjell (Nyrnes 2008:22)

Nyrnes’ resonnement kan overføres som svar på et annet spørsmål. Hva skal elevene med teori i faget KH? Teori gir nyanserte kategorier, et mangfold av filter som veileder elevenes learning-by-watching, gjør blikket konsentrert og spesifikt, når elevene ser på det andre har laget og det de selv lager. Teori gjør elevene oppmerksomme på visuelle fenomen de ellers ville ha oversett. En elev som ser forskjell, kan skape forskjell. Svaret på spørsmålet om hva elevene skal med teori er ved Nyrnes’ legitimering av et teoretisk blikk at teori styrker den skapende praksis. Elevene skal ikke kunne teori for å kunne teori, men fordi det kan være en ressurs i deres praktisk skapende arbeid. Det gir elevene muligheter til å lage noe de ellers ikke kunne ha gjort, et utgangspunkt for handling.

A-L1s ”sorte hull”

Når A-L1 får elevene av gårde ”på ting som ikke er tekst eller ord” er det ved å demonstrere et utvalg løsninger som KH-læreren mener fungerer visuelt uten å forklare hvorfor løsningene ansees som gode ved hjelp av fageori. A-L1 følger det Peter Dormer fremmer som *connaisseurs* formidlingsstrategi:

It is often relatively easy for a connoisseur to demonstrate the knowledge by producing different samples for the novice or student to compare and test. Connoisseurship is knowledge that is hard to describe, but the connoisseur who wants to pass on her or his knowledge can do so by pointing out differences in examples and providing a variety of samples (Dormer 1997:226)

Sitatet over er fra artikkelen ”The language and practical philosophy of craft”, der Dormer beskriver kunsthåndverk og teori som olje og vann – det er vanskelig å beskrive fagets verdier med ord. I intervjuguiden lager A-L1 en tegning ved spørsmål 3a og skriver ”sort hull” mellom kriterium b og c:

Del 3: Spørsmål basert på litteratur om vurderingspraksis

Carlsen og Streitlien (1995) Evaluering av formingsfaget i grunnskolen
Læreren svarer på spørsmål 36 fra spørreskjema til lærere:

36. I hvilken grad legger du vekt på følgende kriterier når du vurderer den enkelte elev i forming?

	Liten grad	Noen grad	Stor grad
a. Personlig uttrykk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. <u>Bruk av estetiske virkemidler/form, farge o.l</u>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Kunnskap om og vurdering av estetiske virkemidler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Teknisk og praktisk ferdighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Selvstendig idéutvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Innsikt i arbeidsprosesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Engasjement i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Materialkunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Kunnskap om og vurdering av bilde, skulptur og bruksform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Handwritten notes and drawings:

- A blue circle with arrows pointing outwards is drawn next to criterion b, with the text "Sort hull" written next to it.
- A blue box is drawn around criterion b, with the text "GROV VURDERING ETTERLYST" written above it.
- A blue box is drawn around the "Stor grad" column, with the text "FARVLØSE NCS" written inside it.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion b.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion c.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion d.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion e.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion f.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion g.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion h.
- A blue arrow points from the "FARVLØSE NCS" box to criterion i.
- The text "eier stoffer." is written next to criterion f.
- A blue exclamation mark is drawn next to criterion d.

A-L1s tegning i intervjuguiden under det individuelle intervjuet

A-L1s ”sorte hull” er plassert mellom det verbale og visuelle vurderingsgrunnlaget. Sammenhengen mellom disse to ser ut til å være en utfordring for KH-læreren som får konsekvenser både for lærerens vurdering av elevarbeidene og elevenes egenvurdering. A-L1s ”sorte hull” gir seg utslag i dårlig samvittighet. Kriterium b, kommenteres slik: ”Bruk av estetiske virkemidler. Det at jeg tar hensyn til det, men er dårlig til å synliggjøre det for elevene får jeg dårlig samvittighet av” (SPM 3a). KH-læreren vurderer om elevarbeidene fungerer visuelt eller ei, men de estetiske virkemidlene som vurderes er ved A-L1s kritiske blikk på egen undervisningspraksis for lite synliggjort for elevene. Learning-by-watching er identifisert som A-L1s sentrale strategi for å lære elevene bruken av visuelle virkemidler. Kanskje den blir for tilfeldig? Når teorien forblir innskrevet i det praktiske arbeidet, formidlet gjennom

visuelle eksempler alene, gjøres ikke elevene kjent med begrepene i seg selv, men A-L1 risikerer samtidig at bruken av begrepene går elevene hus forbi. A-L1s ”bra produkt” gjør ikke blikket konsentrert og spesifikt. Elev og KH-lærer kan rette oppmerksomheten mot to vidt forskjellige visuelle fenomen. Elevene som ikke klarer å dekode A-L1s forventede bruk av visuelle virkemidler vil mangle det repertoaret som skulle gitt dem muligheter til å påvirke utfallet når KH-læreren vurderer produktenes visuelle egenskaper. De ser ikke forskjell og kan derfor ikke skape forskjell.

Learning-by-watching som bærende undervisningsstrategi, der teorien forblir innskrevet, er ikke uproblematiske. A-L1 etterlyser en ”grovversjon” som kan bidra til å tette det sorte hullet, sammenhengen mellom bruk og vurdering av visuelle virkemidler ved hjelp av verbalspråk. KH-læreren mangler intet mindre enn språket for det den innleder det individuelle intervjuet med å fremme som kjernen i faget – formaleestetikk.⁹² A-L1 viser til at elever og lærere ofte snakker forbi hverandre og hvordan det fort blir ”farlig med estetikk utover fargelære og perspektivtegning (SPM 1f). A-L1 savner muligheten til å fokusere mer på formaleestetikk i grunnskolen, men sier at ”vi må først ha språket for det” (SPM 1f). Når A-L1 er usikker på egen verbalspråklige kompetanse og velger å formidle bruken av estetiske virkemidler visuelt, får det i neste omgang konsekvenser for hva A-L1 kan forvente av elevenes verbale vurderingsgrunnlag. Det at elevene beskriver med ”fne ord” er rettferdig nok ”ikke så viktig” (SPM 3a) fordi de ikke kjenner til begrepene.

Fra det intuitive til det kritisk reflekterende

I gruppeintervjuet viser B-L1 til at elever intuitivt kan bruke visuelle virkemidler i tråd med kulturelle konvensjoner uten å ha lært hva prinsippet heter ved å si at ”det ligger veldig mye i vår kultur hva vi synes er pent og ikke pent” (G-B). I e-post i etterkant av feltarbeidet forklarer B-L1 tilsvarende fenomen slik: ”Vi lever jo omgitt av bilder, og lærer mye ’ubevisst’. Mange kan derfor lage fin layout, gode komposisjoner, fin film etc. uten å ha hatt kurs i det” (E-post 5.10 20xx). B-L1 beskriver her den visuelle kulturen som omgir elevene i deres hverdag som læringsarena, en kilde til learning-by-watching, analogt med Reitan. “Inuit clothing is on display for observation in many situations in Kaktovik’s social life, meaning that the learning arenas and situations are endless, even for the people from a little village such as Kaktovik” (Reitan 2007:198). KH-lærernes undervisning

⁹² Før jeg får stilt intervjuguidens første spørsmål tar A-L1 selv initiativet og innleder det individuelle intervjuet slik: ”**A-L1:** Det er tre punkter jeg synes det er viktig å ta opp. Punkt 1: savner muligheten til å fokusere mer på det som er kjernen i faget **E:** Som er? **A-L1:** Formaleestetikk. Punkt 2: Savner at elevene eier lærestoffet selv (...).

er med andre ord ingen betingelse for at elevene lager produkter i tråd med kulturelle konvensjoner. På Skole B trer KH-læreren her inn på scenen og nødvendiggjør undervisning ved å gi elevene en fagteoretisk forståelse for det de gjør. Gjennom plenumsundervisning søker KH-lærerne å etablere en kunnskapsbase, et verbalspråk om konvensjoner elevene intuitivt bruker i tråd med den visuelle kulturen de omgis av; det elevene har lært gjennom å se. I neste trinn får dette konsekvenser for hva KH-lærerne vektlegger ved vurdering av elevenes faglige kompetanse. KH-lærerne forventer at elevenes produkter gjenspeiler den kunnskapen om visuelle virkemiddel som er formidlet gjennom KH-undervisningen på ungdomstrinnet, "...vi ser etter de tingene som vi har gjennomgått med dem" (B-L1 G-B). Men, produktet alene er ikke tilstrekkelig som dokumentasjon på elevenes faglige kompetanse. Skal KH-karakteren bringes til topps må elevene i tillegg vise at de "forstår det de gjør", for å gjenta B-L2s formulering (SPM 2b). Det må være samsvar mellom produkt og elevenes faglige refleksjon, visuelt og verbalt vurderingsgrunnlag, dersom B-L1, B-L2 og B-L3 skal ta i bruk øverste karaktertrinn.⁹³

B-L4 deler ikke sine kollegaers syn på hvordan det verbale vurderingsgrunnlaget bør vektlegges. I gruppeintervjuet gir B-L4 uttrykk for at det er problematisk at et svakt permarbeid skal trekke elevenes KH-karakter ned fra 6 til 5, fordi "Kunst og håndverk er ikke et teorifag". I det individuelle intervjuet argumenterer B-L4 med at en kan se av selve produktet "at de har forstått og sett". Som A-L1 ser B-L4 ut til å mene at det visuelle vurderingsgrunnlaget er godt nok som dokumentasjon på elevenes kompetanse i faget. Det gjør ingenting om elevene ikke evner å sette ord på det de har gjort. KH er ikke et norskfag – "og det må vi aldri bli" (SPM 1i). Til grunn for argumentasjonen ligger B-L4s syn på KH som et fag der en bør hjelpe frem de elevene som har visuelle uttrykksevner i seg, men som "ikke så lett tar det teoretiske". Basiskunnskaper er ingen forutsetning for å få til et fantastisk uttrykk. B-L4s resonnement gjenspeiler argumenter i den diakrone feltprofilen der KH-faget legitimeres som motvekt til teorifag. Det bør være faget der de elevene som har vansker med teori kan blomstre (Forsøksrådet for skoleverket 1960:289, Bakke 1973) og der elevenes visuelle uttrykksevner settes i høysetet fristilt fra basiskunnskaper og andres normer (Lowenfeld og Brittain 1971:53-54;299).

Teori åpner lukene

I gruppeintervjuet fører B-L4s innspill om at KH ikke er et teorifag til en opphetet debatt mellom B-L1 og B-L4. B-L4 argumenterer med at teori i

⁹³ Se B-L1, B-L2 og B-L3s utsagn under motsetningspar tilknyttet visuelt versus verbalt vurderingsgrunnlag.

faget KH som i faget Kroppsøving blir innpakket i det vi holder på med – at teorien gjøres. B-L1 ønsker ikke at teorien skal forbli innpakket, men at den skal ”åpne lukene”, synliggjøre for eleven hvordan det de arbeider med i sløyden forholder seg til en verden utenfor klasserommene. ”Det er lange tradisjoner i vår kultur, i andre kulturer. Ergo så må vi åpne lukene” (B-L1 G-B). Karen Brønne (2009a) problematiserer hvordan studentenes skapende aktivitet i case ALU 04/05 fremstår som ”åleineskaping” med et ensidig fokus på interaksjonen mellom person og materiale, det originale og personlige uttrykk, til tross for at studentarbeidene til en stor grad gjentar kulturelle konvensjoner – og med det er re-designpraktisering. Det er nettopp denne re-designpraktiseringen B-L1 ønsker å gjøre elevene oppmerksomme på gjennom teori. Elevene gjenbraker et kollektivt og stedsbundet repertoar, tradisjoner fra ulike kulturer, ”...dette som vi gjør på sløyden det kommer ikke fra ingensteds” (G-B). Teori gjør elevene oppmerksomme på den tradisjonen de står i gjeld til når de lager noe i KH. Samtidig får de også muligheten til å gjøre opprør mot kulturelle konvensjoner. I det individuelle intervjuet påpeker B-L1 at ”med kunnskaper og et bevisst språk kan de velge å bryte prinsipper (for bildekomposisjon, hva som er pent etc)” (E-post 20.6 20xx). I relasjon til case ALU 04/05 stiller Brønne kritiske spørsmål til læringsutbytte ved learning-by-watching som bærende undervisningsprinsipp. ”Utviser studenten eller sveinen evne til kritisk refleksjon, til transformasjon og endar han somme tider med å gjere oppgjer med delar av tradisjonen?” (Brønne 2009a:101). Dersom målet med undervisningen er mer enn ukritisk gjentakelse av kulturelle konvensjoner er læring gjennom teori trolig en nødvendig parallell til læring gjennom å se. Teoretisk innsikt gir elevene flere valgmuligheter. Når de kjenner konvensjoner fra kunst- og designfaglig praksis, kan de også velge om de vil videreføre eller bryte dem.

Påvirke det andre skaper

En tredje inngang til svar på spørsmålet om hva elevene skal med teori i faget KH kan spores gjennom posisjon 4, *Elevene skal lære å vurdere* i kapittel 3; Teoretisk innsikt øker elevenes kompetanse i å vurdere egne og andres skapende arbeider. Frem til nå har teoriens rolle vært å styrke elevenes praktisk skapende arbeid, samt gjøre de kjent med kulturarven, ”skuldrene de står på” når de arbeider i verkstedene. I flere av referansene som ligger til grunn for posisjon 4 står teoriens tilbakeføringsverdi til egen skapende praksis sentralt, men elevenes økte vurderingskompetanse blir tiltrodd en egenverdi utover dette; den åpner for aktivt å påvirke det andre skaper. Gjennom teori etableres et verbalspråk elevene kan bruke til å dekode, analysere, drøfte og reise kritiske spørsmål til den visuelle kulturen de omgis av i sin samtid, og muligheten til å påvirke fremtidens visuelle kultur som en kritisk og medskapende samfunnsaktør.

Samlet sett utvider teori elevenes mulighetsfelt der de står i verkstedene og lurer på hvilke farger de skal kombinere eller hvilken sammenføyings-teknikk som er best egnet, samtidig skjerpes blikket og de får et språk til å diskutere det sette. Elevene forlater grunnskolen med et bredere og mer anvendelig repertoar. Så hvorfor er spørsmålet om teori i KH-faget feltarbeidets mest kontroversielle tema? Det som får KH-lærere ved både Skole A og B til å heve stemmeleiet, bruke begreper som ”strid”, ”kjemper” (B-L2 SPM 2.3c) og ”drepe driven” (A-L1 SPM 2.4d), og bringer B-L1 og B-L4 ut i feltarbeidets heftigste debatt (G-B). Cunliffe avrunder artikkelen ”The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education” ved å foreslå at det settes en strek over tidligere stridigheter i faget⁹⁴ mellom ord og handlingsbasert kunnskap.

Rather than being engaged in a false contest in art education, declarative and procedural knowledge are better understood as playing on the same team, with the former used to give third person explanations for the contextual meaning of works of art, as well as making it possible for students to articulate first person verbal feedback and interpretations for their own and others’ procedural knowledge (Cunliffe 2005:555)

Hvorfor kan man ikke utnytte det komplekse og interaktive forholdet Wenger påpeker mellom teori og praksis (Wenger 1998:48)? Er det ikke som Nordström og Romilson (1972:52) påpeker et innlysende krav at alle fag skal inneholde både teori og praksis? Hvilke argumenter kan det være mot å slippe teoretisk kunnskap inn i varmen i faget KH?

Ja, takk begge deler?

I det individuelle intervjuet med A-L2 spør jeg om det er noe KH-læreren gjerne skulle strøket i kompetansemålene for 10. trinn svarer A-L2: ”Det er

⁹⁴ Cunliffe sporer det problematiske forholdet mellom ”knowing how” og ”knowing that” og favoriseringen av ”knowing how” til: “three dualistic misconceptions of mind as embedded in older essentialist art practices: the dualism that locates declarative knowledge in a disembodied mind and procedural knowledge in the body; the dualism between right and left hemispherical functions of the mind-in-brain, with the right side dealing with artistic or intuitive thought to balance the left side that processes discursive, rational thought; and the dualism between an individual mind and the distributed mind of social and cultural reality, as though art was an inward process carried out independently from its connections with surrounding cultural practices. The idea that art education does not require declarative knowledge, or that procedural knowledge can stand for evidence of declarative knowledge, stems from one or more of these dualisms” (Cunliffe 2005:554).

mye teori som vi ikke kommer gjennom” (SPM 1j). Det A-L2 refererer til som teori er knyttet til det verbale vurderingsgrunnlaget som etterspørres gjennom kompetansemålene med verb som samtale om, beskrive, vurdere, gjøre rede for, diskutere. A-L2 ser kompetansemålene som for ambisiøse og ”synes mye av dette høres uopnåelig ut”.⁹⁵ I A-L2s problematisering av kompetansemålenes krav er det to faktorer som vanskeliggjør teoretisk kunnskap; tiden KH-faget har til rådighet, og elevenes forventninger om et fag der de skal lage ting.

I artikkelen ”Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole” av ungdomsskolelæreren Arne Olav Walbye (2011) står både tidsfaktoren og forventningene om et KH-fag der en lager ting sentralt. Walbye ser faget KH som det faget som har endret seg mest av alle skolefagene de siste 15 årene. Han viser til at faget er redusert fra 6 timer til et 5-timers fag⁹⁶ og hvordan det har ført til at KH-undervisningen mange steder legges til to av ungdomsskolens tre trinn. Walbye savner den modne 10. klassingen som han gjennom to år har lært grunnteknikker og kan sette til å designe og bruke virkemidler i større selvvalgte oppgaver på 10. trinn. Den andre store endringen Walbye problematiserer gjelder de to siste læreplanreformene. ”Man har gått ifra et fag tuftet på å lage produkter til et fag for prosesser, abstrakt tenkning og symboler. Elevene kan i liten grad komme hjem å si: ’Se hva jeg har laget på skolen’” (Walbye 2011:24). Walbye bygger sin argumentasjon på en læreplananalyse der han finner fire av 22 kompetansemål som handler om noe eleven skal lage, og betenkelig mange mål der elevene skal samtale, vurdere eller beskrive. Walbye mener det har blitt for mye teori i KH-faget, og for lite å hente for fremtidens håndverkere. ”Jeg synes det er hjerterått å legge inn mange teorioppgaver i dette faget. Elevene forventer å lage noe” (ibid:24-25).

I forbindelse med utviklingen av veiledningsheftet *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* gjorde jeg en tilsvarende læreplananalyse, men kom til en helt annen konklusjon enn Walbye.

Formålet med faget slår fast at det å skape egne produkter i verkstedene står helt sentralt i faget. I kompetansemålene

⁹⁵A-L2s svar er i sin helhet gjengitt ved motsetningsparet *lage/teori* tidligere i dette kapittelet.

⁹⁶I forbindelse med læreplanreformen *Kunnskapsløftet* ble en undervisningstime i uka flyttet fra ungdomstrinnet til barnetrinnet (Fagrådet for Design og Håndverk 2009). Av grunnskoleopplæringens 627 undervisningstimer i faget Kunst og håndverk er 150 lagt til ungdomstrinnet og 477 lagt til barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet 2011:7).

gjenspeiles dette ved at 14 av 22⁹⁷ kompetansemål er knyttet til eget skapende arbeid. Det gjør elevenes produkter og idéutvikling til en sentral del av vurderingsgrunnlaget (Ebbestad et al. 2009:10)

Det at vi hadde tenkt så ulikt om samme læreplandokument gjorde meg nysgjerrig. Hvilke fire kompetansemål kan Walbye ha regnet med – og hva legger han egentlig i begrepet lage? Etter å ha forsøkt noen ulike varianter tror jeg ”produkter å ta med hjem” er nøkkelen til Walbyes forståelse av begrepet lage. Det gir de fire kompetansemålene VK 1, D 3 og 6 og K 1 (vedlegg 1). Her utelukkes i så fall alt som ut fra kompetansemålene kan forbli på skisse- og utprøvningsstadiet⁹⁸, samt digitale produkter og presentasjoner.⁹⁹ Når Walbye har kommet frem til fire kompetansemål, der jeg har talt meg frem til 14,¹⁰⁰ er det fordi jeg har valgt å inkludere skisser og utprøvinger. Men først og fremst skyldes vår sprikende læreplananalyse at det er to ulike historier om læreplanen vi ønsker å formidle. Walbyes historie er ”Fagplanen bør endres radikalt”. Jeg forsøker å lese mest mulig praktisk skapende arbeid inn i de kompetansemålene som foreligger med støtte i en formulering fra ”Formål med faget”¹⁰¹ slik at vi kan etablere elevenes produkter og idéutvikling som tre fjerdedeler av vurderingsgrunnlaget.

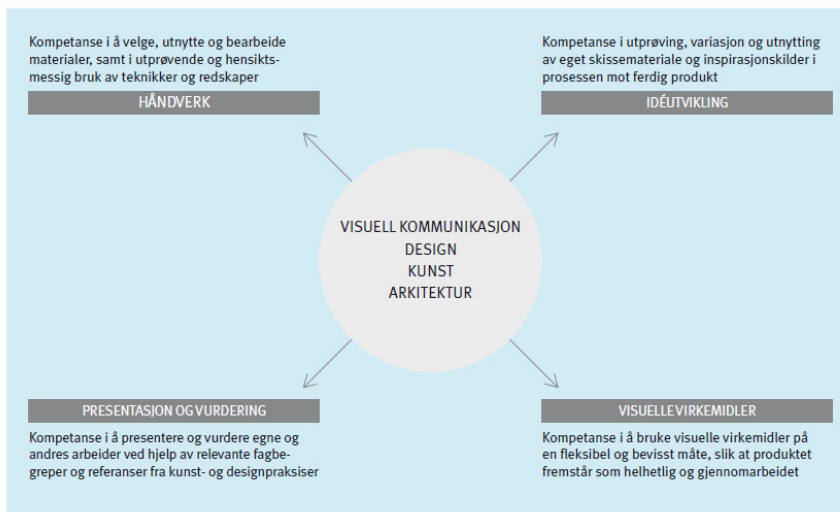
⁹⁷ Jeg og Walbye har gjort oss skyld i samme tellefeil – det er 21 kompetansemål etter 10. trinn i faget KH, ikke 22 (vedlegg 1).

⁹⁸ VK 2 og 5, D 1 og 2, K 2, A 1, 2, 3 og 5 (vedlegg 1).

⁹⁹ VK 3 og 6 (vedlegg 1).

¹⁰⁰ VK 1, 2, 3 og 5, D 1, 2, 3 og 6, K 1 og 2, A 1, 2, 3 og 5 (vedlegg 1). I læreplananalysen tilknyttet veiledningsheftet regnet jeg kompetansemål VK 6 som kategorien presentasjon av egne og andres arbeider, men elevene kan ikke tenke eller snakke seg til en multimediepresentasjon. Den må lages på lik linje som skisser og bruksgjenstander og kan være helt uten verbalspråklige innslag f. eks en bildefremvisning fulgt av musikk.

¹⁰¹ Utdrag fra ”Formål med faget” i læreplan for faget Kunst og håndverk: ”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” (Kunnskapsdepartementet 2006:129).



Modell over fire kategorier kompetanse (Ebbestad et al. 2009:11)¹⁰²

Paradoksalt nok ligger det en felles agenda til grunn for vår sprikende læreplananalyse – vi ønsker begge å forankre elevenes formgivende arbeid i verkstedene som fundamentet i KH-faget.

A-L2 og Walbye har valgt å nedprioritere det de ser som teoretiske kompetansemål slik at elevene kan bruke tiden i KH-faget til å lage noe med hendene. Når KH-lærere ser at kompetansemål må velges vekk på grunn av knappe tidsressurser er det flere fagpolitiske argumenter for å prioritere elevenes praktisk skapende arbeid på bekostning av teoretisk innsikt. Walbye lader kanonen med to tungtveiende argumenter i det han retter siktet mot fiendebildet ”for mye teori”. Det ene er å beskytte fagets fysiske territorium i skolebygget – ”sløydssaler er gjort om til datarom” (Walbye 2011:24). Det andre er å beskytte faglærerprofesjonen – ”Faglærere blir ikke foretrukket ved nyansettelse” (ibid). Underforstått; det å lede elevenes praktisk skapende arbeid i verkstedene nødvendiggjør faglærerens fordypning i større grad enn det å lede elevene til teoretisk innsikt. Skal det siste argumentet holde forutsetter det at ansettende skoleleder ser det som enklere for en ufaglært å gjengi ”særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv” (D 7, vedlegg 1) enn å veilede elevene gjennom en prosess der de skal ”lage funksjonelle bruksgjenstander og vurdere kvaliteten på eget håndverk” (D 6, vedlegg 1). I artikkelen ”Sløydafaget trues av mer teori” (Mauren 2006)

¹⁰² Modellen er arbeidsgruppes felles forhandlede variasjon over en modell jeg utviklet i en artikkel i fagtidsskriftet *Form* (Lutnæs 2009). I artikkelen fra 2009 er begrepene i modellen idéutvikling, komposisjon, konstruksjon og kommunikasjon.

kommer den frustrerte Niels T. Giske, sløydlærer gjennom tre tiår, til orde med lignende argumentasjon. I avisartikkelen vises det til at det er presset så mye teori inn i læreplanen at det bare er snakk om tid før den siste spikeren er slått på sløyden. ”Fortsetter det sånn, har vi snart ikke behov for sløydsaler lenger, sukker sløydlærer Nils T. Giske” (Mauren 2006). Videre til at skolelederne signaliserer at de ønsker lærere som kan steppe inn i alle fag, noe som dreier undervisning i spesialfag som sløyd over til mer teori. ”Hvem skal bruke båndsgagnen på sløydsalen når lærerne ikke lenger har lært hvordan de skal håndtere den, spør Giske” (ibid).

Fellestrekk ved argumentasjonen mot å gi teoretisk kunnskap innpass i KH-undervisningen er at det skyver fokus vekk fra det praktisk skapende arbeid i verkstedene. Men trenger teori nødvendigvis å ta ekstra plass? Hva slags teoretisk innsikt er det kompetansemålene i læreplanen egentlig etterspør? I grove trekk handler det om å sette ord på, diskutere og sammenligne visuelle og materialtekniske særtrekk ved gjenstander, bygninger og bilder fra ulike kulturer. Det fordrer et verbalspråklig repertoar der elevene kjenner til og anvender fagterminologi om visuelle og materialtekniske løsninger som vrangbord, tapping, fargekontrast, siktlinje, barokk, minimalistisk. I flere av læreplanens kompetansemål sees teori, verbalspråklig kompetanse, direkte i relasjon til elevens skapende arbeid i verkstedene.¹⁰³ Gjennom å se på og diskutere hvordan andre tidligere har løst tilsvarende visuelle og materialtekniske utfordringer som de selv står ovenfor i verkstedene dannes et grunnlag for reflekterte valg basert på kunnskap. I seks¹⁰⁴ av de 21 kompetansemålene etableres det ingen eksplisitt lenke mellom elevenes verbalspråklige kompetanse og verkstedsarbeidet, men lærerne står fritt til å opprette slike koblinger gjennom hvordan de utformer oppgavetekster og gjennomfører undervisningen. Det er følgelig lite grunnlag for å kritisere læreplanens kompetansemål for å fremme teori for teoriens skyld – teori istedenfor praksis. Teori er slik jeg tolker læreplanen først og fremst et kompetansegrunnlag for elevenes skapende arbeid i verkstedene.

Utfordringen er at elevenes verkstedsarbeid ikke forutsetter at dette kompetansegrunnlaget verbaliseres. Elevene kan strikke en vrangbord uten å kjenne begrepet vrangbord, og etterligne Rembrandts selvportrett uten å vite navnet på teknikkene de tar i bruk. Teori kan forbli innskrevet i det skapende arbeidet (Nyrmes 2008:22), mens elevene lager imponerende produkter. Trolig er det en av grunnene til at det oppleves som ekstra bryderi å løfte teorien frem i lyset, gjøre den til en fellesressurs og kreve at elevene gjennom

¹⁰³ Eksempel: K 2 og 3, A 2 og 3 (vedlegg 1).

¹⁰⁴ VK 4, D 4, 5 og 7, K 3 og A 4 (vedlegg 1).

KH-undervisningen etablerer et verbalspråklig repertoar utover ”fint/ikke fint”. Kanskje er det likevel nettopp her ved ”fint/ikke fint” det er mulig å etablere en lite tidkrevende vei ut av problematikken. Hver gang en som KH-lærer hører seg selv fremme noe som ”fint/ikke fint”, ”god løsning/dårlig løsning” må en følge opp med en faglig begrunnelse; ”fint, fordi...”. Ikke, som Anna Ekström (2008:153) påpeker i avsnittet ”Ospecifikt beröm”, overlater til eleven å finne ut hva læreren sikter til som positivt og hvorfor ut fra sammenheng og egen forforståelse. Det handler om hvordan KH-læreren bevisst bruker verbalspråket som en aktiv ressurs i verkstedene når nye oppgaver introduseres, inspirasjonsmateriale presenteres, undervisningsvurdering gis individuelt og i plenum. At en som KH-lærer ”openberrar dei konvensjonar som ligg til grunn for ein vurderingspraksis”, for å gjenta den oppfordringen Brønne (2009a:155) lar være siste setning i sin doktorgradsavhandling. Gjennom hvordan KH-læreren snakker om produkter og skisser i verkstedene kan elevene etterligne KH-lærerens verbalspråklige repertoar på lik linje som de gjentar KH-lærerens handlinger og visuelle preferanser. I neste vending vil KH-læreren kunne gjenta ”fint, fordi...” som en utfordring til elevene når de gir tilbakemelding på medelevers arbeider, begrunner valg av idé i veiledningssituasjoner, gjør et tilbakeblikk på eget arbeid i en muntlig presentasjon eller en skriftlig rapport. Det KH-læreren vektlegger ved vurdering av elevenes arbeider legger føringer for hvilken fagkompetanse elevene prioriterer og følgelig hva de sitter igjen med etter endt skolegang. Skal elevene oppleve det som bryet verdt å tilegne seg verbalspråklig kompetanse i faget KH bør det verbale vurderingsgrunnlaget gis reel innvirkning på standpunkt karakteren og vippe hele, ikke halve karaktertrinn både opp og ned i karakterskalaen uavhengig av det karaktertrinn KH-læreren anser som relevant i vurderingen av elevens visuelle kompetanse.

VEIER VIDERE

Ved å følge to team med erfarne KH-lærere tett i prosessen frem mot fastsettelse av elevenes standpunkt karakterer bidrar denne doktorgradsavhandlingen til å artikulere standpunkt vurderingspraksis i faget KH. Kapittel 5 synliggjør hvordan standpunkt vurderingen foregår og de ressurser KH-lærerne griper til i forhandlingene. KH-lærernes språklige repertoar av indikatorer på kvalitet ved elevarbeider spores tilbake i faghistorien gjennom fire diakrone perspektiv på vurdering i faget. Kapittel 5 har et deskriptivt preg, med fagdidaktiske spørsmål som hva og hvordan standpunkt vurderingen i faget KH er. I kapittel 6 er det fagdidaktiske spørsmål hvorfor KH-lærerne posisjonerer sin standpunkt vurderingspraksis slik de gjør. Her drøftes motsetningspar i KH-lærernes språklige repertoar som komplekse dualiteter med sikte på å etablere fagdidaktiske mulighetsfelt – hvordan *kunne/burde* standpunkt vurdering i faget KH være? Det siste spørsmålet leder til en

diskusjon som aldri kan avsluttes. Vurderingskriterier for elevarbeider i KH vil alltid være under utvikling i takt med endringer i fagets egenart og det profesjonelle kunst- og designfeltets estetiske konvensjoner. Vurdering av elevarbeider i faget KH er en utfordrende oppgave og bør ikke overlates som KH-lærerens ”private dilemma” (Strømnes 1963). Så lenge skolehverdagen og utdanningsmyndigheter krever svar på spørsmålet om hvordan elevarbeider vurderes bør vi forskere med profesjonsbakgrunn delta i denne diskusjonen og ikke bare diskutere om elevarbeider i faget KH bør vurderes eller ei (Gardner 1996). KH-lærerens valg av vurderingskriterier bidrar til å definere hva som er av verdi ved faget for enkeltindividet og som del av et utdanningssystem. Det gjør manglende vurderingskompetanse til et profesjonelt selvmord (Popham 2004) – og utvikling av vurderingskriterier til et viktig fagdidaktisk anliggende (Eggen 2007:153). Her følger noen forslag til tråder å nøste videre på for andre aktører i det kunst- og designdidaktiske forskningsfelt, skisser til fremtidige forskningsprosjekt som jeg selv mer enn gjerne deltar i.

Jeg har valgt å legge et ideal om praksisrelevans til grunn for doktorgradsprosjektet. Målet med doktorgradsavhandlingen har vært å bidra til å utvikle det fagdidaktiske språket om vurdering av elevarbeider i faget KH – et grunnlag for handling og reflekterte valg. Nå ved avslutningen av doktorgradsprosjektet er jeg nysgjerrig på om jeg har lykket med min intensjon om praksisrelevans. Den første skissen til forskningsprosjekt vender seg derfor mot praksisfeltet med spørsmål om hvilken tilbakeføringsverdi de ideer og konsepter som utvikles gjennom doktorgradsavhandlingen kan ha for lærerutdannere, faglærerstudenter og ikke minst KH-lærere i grunnskolen. Kan de fire diakrone perspektivene på vurdering som konstrueres mot avslutningen av kapittel 3 hjelpe KH-lærere og faglærerstudenter til å sette ord på og analysere egen og andres vurderingspraksis? Hvis svaret på spørsmålet er ja, vil de også kunne brukes som verktøy i intervjusituasjoner tilknyttet forskningsprosjekt. De fire diakrone perspektivene kan gi intervjudeltakere et utgangspunkt for å posisjonere egen vurderingspraksis, samt diskutere egne og andres indikatorer på kvalitet ved elevarbeider. De kan være verktøy som bidrar til at KH-fagets vurderingspraksis blir artikulert og drøftet. I møter med praksisfeltet åpnes muligheter for revidering og forbedring av de fire diakrone perspektivene, og kanskje innspill til flere diakrone perspektiv.

I kapittel 6 utforsker jeg motsetningsparene *kopiert/originalt* og *visuelt/verbalt* som komplekse dualiteter med tanke på å etablere fagdidaktiske mulighetsfelt. Utforskningen av de mulighetsfelt som antydes i denne doktorgradsavhandlingen kan videreføres i fremtidige forskningsprosjekt der

forskere og KH-lærere samarbeider om utvikling av vurderingsverktøy¹⁰⁵ og indikatorer på kvaliteter ved elevarbeider. Vil forskere og KH-lærere i fellesskap kunne utvikle et språklig repertoar med indikatorer for kvaliteter ved elevenes redesignpraktisering og idéutviklingsprosesser som bygger bro over kløften mellom det kopierte og det originale? Vil de kunne utvikle vurderingsverktøy som gir det verbale vurderingsgrunnlaget reell innvirkning på standpunkt karakteren i KH-faget uten av det kommer i konflikt med det visuelle vurderingsgrunnlaget? Jeg ser for meg et forskningsprosjekt preget av dialog og dilemmadrøfting mellom KH-lærere og forskere, der ideer kan prøves ut i KH-lærernes undervisningspraksis, diskuteres og revideres i flere runder gjennom et helt skoleår.

Den andre skissen til forskningsprosjekt vender tilbake til den transkriberte empirien som ligger til grunn for denne doktorgradsavhandlingen. Ved å sammenligne intervjuguider for feltarbeidet ved Skole A og B med den empiri som presenteres og drøftes i doktorgradsavhandlingen vil en oppdage at mange av de sporene som legges gjennom intervju spørsmål ikke følges opp. Den empirien som intervju spørsmålene genererte har vært for omfattende å finne rom for innenfor doktorgradsprosjektets tidsrammer. Det er mange skjulte skatter i den transkriberte empirien som i senere prosjekter kan synliggjøres og drøftes ved å stille andre spørsmål, samt velge andre teoretiske inngangsporter enn de som ble prioritert i denne omgang. Et spor det kunne være interessant å følge opp i videre forskning er den samvariasjonen som fremtrer ved Skole A og B. Lærerne med minst undervisningserfaring og utdanning i faget KH, B-L4 og A-L3, skiller seg ut fra resten av lærerteamet i bruken av karakterskalaen; de setter høyere karakterer og bruker færre karaktertrinn. Jeg har bare undersøkt standpunkt vurderingspraksis ved to skoler gjennom dette doktorgradsprosjektet. Vil samvariasjonen mellom KH-læreres undervisningserfaring/utdanningsbakgrunn og bruk av karakterskalaen gjenta seg som et mønster på tvers av et stort antall ungdomsskoler ved en landsomfattende spørreundersøkelse? Er undervisningserfaring og relevant utdanningsbakgrunn en forutsetning for å gjøre en nyansert vurdering av elevarbeider i KH? I en landsomfattende spørreundersøkelse om standpunkt vurderingspraksis kunne det også vært interessant å undersøke hvilke vurderingskriterier som prioriteres av erfarne og utdannede KH-lærere, kontra ufaglærte eller nyutdannede KH-lærere. Hvilke utslag gir undervisningserfaring og relevant utdanningsbakgrunn sett i forhold til kjennskap til

¹⁰⁵ ”Vurderingsverktøy” er en vid betegnelse på verktøy som er til hjelp i lærerens vurderingsarbeid. For eksempel organisering av elevenes egenvurdering, samtaler med elevene, fremovermelding og skjemaer for dokumentasjon av undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet 2011).

gjeldende forskrifter for vurderingspraksis og i hvor stor grad ligger læreplanens kompetansemål til grunn for standpunktvurdering i KH?

Den tredje skissen til forskningsprosjekt vender seg mot utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse i faget KH. Dersom dette doktorgradsprosjektet hadde hatt sitt startpunkt to år senere ville jeg fulgt veiledningsheftet *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet* (Ebbestad et al. 2009) over i skolehverdagen. Jeg ser for meg et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i relasjon til standpunktvurdering der forskere med profesjonsbakgrunn går inn som undervisende KH-lærer i et etablert lærerteam på 10. trinn. De tre oppgavene Mitt maleri, Speil og Kjøkken som skisseres i veiledningsheftet, samt deres respektive kjennetegn på måloppnåelse kunne gitt utgangspunkt for undervisningen på 10. trinn. I løpet av skoleåret kunne det blitt gjennomført flere fokusgruppeintervju med elevgrupper, lærerteamet, samt grupper bestående av både elever og KH-lærere med diskusjoner om styrker og svakheter ved kjennetegnene og forslag til forbedringer. Parallelt kunne 3-5 lærerteam ved andre skoler gjort en tilsvarende utprøving av de tre oppgavene. På tvers av skolekretser kunne KH-lærere blitt samlet til fokusgruppeintervju for å diskutere hvordan kjennetegnene fungerer i møte med skolehverdagen, forbedret kjennetegnene, samt evaluert kjennetegn på måloppnåelse som konsept og vurderingsverktøy.

Det skisserte prosjektet vil kunne ivareta alle de tre betydningene av praksisnærhet i forskning (Hoel 2005:395), og forskerne ville stått i skolehverdagens praktiske utfordringer over en lengre tidsperiode. Et slikt forskningsprosjekt kunne utforsket og utfordret det som har utviklet seg til å bli et av skolehverdagens mest brukte verktøy for vurdering av elevarbeider. Selv om kjennetegn på måloppnåelse skulle vise seg å bli en forbigående trend kan det skisserte prosjektet bidra i videreutviklingen av KH-fagets språklige repertoar av indikatorer på kvalitet ved elevenes arbeider. Formuleringer av kjennetegn på måloppnåelse krever at KH-lærere og forskere stopper opp og spør: Hva vil vi med KH-faget? Hvilken kompetanse ønsker vi at elevene skal utvikle i arbeid med faget? Hva ved elevenes arbeider bør tillegges faglig verdi og hvordan kan vi sette ord på faglige forventninger til elevenes arbeider? I utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse eller vurderingskriterier synliggjøres og formes det KH-faget enkeltelevne møter. Det språklige repertoaret den enkelte KH-lærer har tilgjengelig etablerer rammer for hvilke fagdidaktiske mulighetsfelt som kan åpnes i skolehverdagen.

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, Gerd, og Kirsten Limstrand. 2009. Bedre vurdering i kunstfagene. Bodø.
- Alvesson, Mats. 2003. Beyond neopositivists, romantics, and localists: a reflexive approach to interviews in organizational research *Academy of Management Review* 28 (1):13-33.
- Alvesson, Mats, og Kaj Sköldberg. 2008. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, Dagi. 2001. Noe å sitte på. *Form: tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen* 35 (2):24-25.
- Atkinson, Dennis. 1998. The production of the pupil as a subject within the art curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 30 (1):27-42.
- . 2001. Assessment in Educational Practice: Forming Pedagogised Identities in the Art Curriculum. *International Journal of Art & Design Education* 20 (1):96-108.
- Aukrust, Knut. 2005. Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ. I: *Kulturvitenskap i felt : metodiske og pedagogiske erfaringer*, redigert av A. Gustavsson. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakke, Anne Louise. 1973. Forming som mentalhygiene. *Forming* 23 (3-4):44-46.
- Borg, Kajsa. 2008. Kreativitet eller problemløsning – vad bedömer vi i slöjden? I: *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd*, redigert av L. Lindström og K. Borg. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Borgen, Jorunn Spord. 1995. Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I: *Formingsfagets egenart: en artikkel- og essaysamling*, redigert av B. Tronshart. Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning.
- . 1998. *Kunnskapens stabilitet og flyktighet: om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet*. Bergen: Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie, Seksjon for kunsthistorie, Universitetet i Bergen.
- Borgen, Jorunn Spord, og Tine Sophie Prøitz. 2010. *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Vol. 16/2010, Rapport. Oslo: NIFU STEP.
- Boughton, Douglas. 2004a. Learning visual culture: The important relationship of curriculum and assessment Fra: http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/916_0204_7690.pdf#search=%22%22learning%20visual%20culture%3A%20The%20important%20relationship%22%22.
- Boughton, Douglas, Elliot W. Eisner, og Johan Ligtoet. 1996. *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*. New York: Teachers College Press.

- Boughthon, Douglas. 2004b. Assessing Art Learning in Changing Contexts: High-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. I: *Handbook of Research and Policy in Arts Education*, redigert av E. Eisner og M. D. Day. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brønne, Karen. 2009a. *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget, CON-TEXT. Avhandling; 41*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- . 2009b. Prøveforelesning. Kvalitetsnormer og vurderingskriterier. Utfordringer i forhold til ny vurderingspraksis i lærerutdanningen. Forelesning ved Doktorgradsdisputas, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, Rolf. 1932. *Tegning, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- . 1950. Om tegning. *Forming* 2 (1):3-5.
- . 1951. Om grunnlaget for sløydopplæingen i folkeskolen. 1. artikkel. *Forming* 3 (4):10;15-16.
- . 1952. Om grunnlaget for sløydopplæinga i folkeskolen. 4. artikkel. Hvordan forholder 12-14 åringer seg til skapende virksomhet? *Forming* 4 (3):15-16.
- . 1958. Idégrunlaget. Gjengitt fra norsk pedagogisk årbok 1954-55. *Forming* 10 (4):20-21.
- Butler, Jim, Robert Kay, og Angie Titchen. 2001. Articulating Practice. I: *Professional practice in health, education and the creative arts*, redigert av J. Higgs og A. Titchen. Oxford: Blackwell Science.
- Carlsen, Kari, og Åse Streitlien. 1995. *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: Resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforsking.
- Chaiklin, Seth. 2010. Educational research and practice: Why can't we be friends? I: *Uppdrag undervisning: kunnskap och lärande*, redigert av I. Eriksson, V. Lindberg og E. Österlind. Lund: Studentlitteratur.
- Cunliffe, Leslie. 2005. The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education. *Oxford Review of Education* 31 (4):547-556.
- Dahl, Eldbjørg, og Randi O. Johansen. 2006. *Akantus. Kunst og håndverk for 8.-10. klasse*. 2. utg. Oslo: Samlaget.
- Dale, Erling Lars, og Jarl Inge Wærness. 2006. *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Digranes, Adolf. 1933. *Håndarbeid for gutter, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Dormer, Peter. 1997. The language and practical philosophy of craft. I: *The Culture of craft: status and future*, redigert av P. Dormer. Manchester: Manchester University Press.

- Dunin-Woyseth, Halina, og Jan Michl. 2001. *Towards a disciplinary identity of the making professions: the Oslo millennium reader, Research magazine; no 4, 2001*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Dysthe, Olga. 2001. Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring I: *Dialog, samspel og læring*, redigert av O. Dysthe. Oslo: Abstrakt forl.
- Ebbestad, Gro, Kjersti Grøstad, Eva Lutnæs, Eivind Moe, Agneta Stave, og Githa Egeland. 2009. *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet: veileder*. Redigert av Utdanningsetaten, *Veiledningshefter om vurdering i praktisk-estetiske fag*. Oslo: Oslo kommune.
- Efland, Arthur D. 1990. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Eggen, Astrid Birgitte. 2007. Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidskrift* 91 (2):150-164.
- Eisner, Elliot W. 1985. *The Art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- . 1991. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, N.Y.: Macmillan Publ. Co.
- . 1996. Overview of Evaluation and Assessment: Conceptions in Search of Practice I: *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*, redigert av D. Boughton, E. W. Eisner og J. Ligtoet. New York: Teachers College Press.
- . 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eksamenssekretariatet. 2000. *Idé- og veiledningshefte for elevvurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet*. Oslo: Eksamenssekretariatet.
- Ekström, Anna. 2008. Ospecifikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser. I: *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*, redigert av K. Borg og V. Lindberg. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Engh, Knut Roar. 2007. Sluttrapport for piloteringen med utprøving av nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fire fag i grunnskolen: kortversjon. Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.
- Esmark, Anders, Carsten Bagge Laustsen, og Niels Åkerstrøm Andersen. 2005. *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Evalueringsutvalget for skoleverket. 1974. *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket NOU 1974:41*. Redigert av G. Gjengaar. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- . 1978. *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket: forslag til ordninger. NOU 1978:2*. Redigert av G. Gjengaar. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- Fagrådet for Design og Håndverk. 2009. Organiseringen i Kunst og håndverksfaget. *Form: tidsskrift for Kunst og design* 43 (3):24-25.
- Fangen, Katrine. 2004. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fauske, Laila Belinda. 2010. *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk: fagdidaktiske refleksjoner i kontekst, CON-TEXT, Avhandling; 43*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Forsøksrådet for skoleverket. 1960. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Vol. nr 5, *Forsøk og reform*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket.
- Freedman, Kerry. 2003. *Teaching visual culture : curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, Kerry, og Patricia Stuhr. 2004. Curriculum Change for the 21st Century : Visual Culture in Art Education. I: *Handbook of research and policy in art education*, redigert av M. D. Day og E. W. Eisner. Mahwah, N.J.: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.
- Furre, Harald, Inger-Johanne Danielsen, Rune Stiberg-Jamt, og Einar M. Skaalvik. 2006. *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Oxford Research AS, Lastet ned 17.november 2006. Fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/elevinspektorene/Elevundersokelsen_2006.pdf.
- Gardner, Howard. 1990. Assessment in context: The alternative to standardized testing. I: *Future assessment: Changing views of aptitude, achievement, and instruction*, redigert av B. R. Gifford og M. C. O'Connor. Boston: Kluwer.
- . 1996. The Assessment of Student Learning in the Arts I: *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*, redigert av D. Boughton, E. W. Eisner og J. Ligtoet. New York: Teachers College Press.
- . 1999. *The Disciplined Mind: Beyond Facts And Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Penguin.
- Gergen, Kenneth J. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3):266-275.
- Giddens, Anthony. 1976. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greenberg, Clement. 1992. After Abstract Expressionism. I: *Art in theory: 1900-1990: an anthology of changing ideas*, redigert av C. Harrison og P. Wood. Oxford: Blackwell.
- Gregersen, M. G. 1955. Skabende arbejder og standpunktskarakterer *Forming* 7 (4):2-8.
- Grimen, Harald, og Anders Molander. 2008. Profesjon og skjønn. I: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.

- Grunnskolerådet. 1984. *Forming innstilling fra en arbeidsgruppe, [Grunnskolerådets fagplandebatt]*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Grøndalen, Eva. 2006. Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen : vekselspill eller kokong?, Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag, Oslo.
- Gulliksen, Marte. 2006. *Constructing a formbild: an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the formbild construction in design education situations, CON-TEXT. Thesis; 25*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. 1998. *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haga, Øystein. 1989. Formingsfaget. *Forming i skolen* 23 (6):33-34.
- Hagen, Karl. 1950. Litt om oppgavestilling. *Forming* 2 (1):17-19.
- Hanken, Ingrid Maria, og Geir Johansen. 1998. *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, Allan Dreyer, og Karina Sehested. 2003. Indledning: Konstruktivismen - hvorfor og hvordan. I: *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap*, redigert av K. Sehested og A. D. Hansen. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hauser, Arnold. 1982. *The sociology of art*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hellkås, Torleiv. 1971. Forslag til normalplan for grunnskolen: Planen for forming. *Forming* 23 (2):10-11.
- Hestad, Monika. 2008. *Den kommersielle formen: merkevarekonteksten som utfordring for industrideignernes behandling av form, CON-TEXT, Avhandling; 36*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2005. KUPP-programmet og behov for profesjonsforskning. *Norsk pedagogisk tidskrift* 89 (6):394-401.
- Homlong, Siri. 1991. Periodeperm i forming. *Forming i skolen* 25 (1):32-33.
- Hopstock, Kirsti Nygård-Nilssen. 1958. Hva får jeg for dette, frøken? *Forming* 10 (4):19.
- Haabesland, Anny Å, og Ragnhild E. Vavik. 2000. *Kunst og håndverk hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforl.
- Illeris, Helene. 2000. Copying - you just aren't supposed to do that! I: *The cultural context. Comparative studies of art education and children's drawings*, redigert av L. Lindström. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- . 2002. Billedet, pædagogikken og magten: positioner, genealogi og postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt. Ph.d.-afhandling, Danmarks pædagogiske universitet, København.
- Johannessen, Kjell S. 1984. *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet. Filosofisk institutt.
- Kimbell, Richard. 1997. *Assessing technology: international trends in curriculum and assessment: UK, Germany, USA, Taiwan, Australia*. Buckingham: Open University Press.

- King, Nigel, og Christine Horrocks. 2010. *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. 1939. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- . 1974. *Mønsterplan for grunnskolen bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- . 1987. *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjosavik, Steinar. 2001. *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, Steinar, Randi-Helene Koch, Edith Skjeggestad, og Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?, Rapport / Telemarksforskning. Notodden; 03/2003*. Notodden: Telemarksforskning.
- Klette, Kirsti. 2003. *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Knispel, O. M. 1960. Karaktergjøing i tegning. *Forming* 12 (2):15.
- Krauss, Rosalind. 2002. Avantgardens originalitet. I: *Avantgardens originalitet og andre modernistiske myter*, redigert av R. Krauss. Oslo: Pax.
- . 2002. *Avantgardens originalitet og andre modernistiske myter*. Oslo: Pax.
- Kullerud, Kari Helene. 2004. Tradisjon og design i Aust-Agder. *Form: tidsskrift for kunst og design* 38 (1):26-29.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utg. juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2006. ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* Oslo: Departementet.
- . 2007. *Elevene skal få bedre tilbakemeldinger*, Lastet ned 4. juni 2007. Fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-3-2007/grunnopplaring/elevene-skal-fa-bedre-tilbakemeldinger.html?id=465736.
- . 2007. *Oppdragsbrev nr. 06 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*, Lastet ned 31. mai 2007. Fra: http://www.udir.no/upload/oppdragsbrev_06_07_individvurdering.pdf.
- . 2010. Forskrift til opplæringslova. Fra: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>.
- . 2011. *Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet. St.meld. nr 22 (2010-2011)*. Oslo: Departementet.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lave, Jean, og Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation, Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lexau, Siri Skjold. 1998. *Mind the gap: fra utopi til kritisk kontekstualisme i samtidsarkitekturen*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det historisk-filosofiske fakultet.
- Lindberg, Anna Lena. 1988. *Konstpedagogikens dilemma: historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Lund University Press.
- Lindgren, Monica. 2006. Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare, Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete (NKU) vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Lindström, Lars. 1997. Integration, creativity, or communication? Paradigm shifts and continuity in Swedish art education. *Arts Education Policy Review* 99 (1):17.
- . 2005. Novice or Expert? Conceptions of Competence in Metalwork I: *Technology Education in New Perspectives : Research, assessment and curriculum development*, redigert av L. Lindström. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press (HLS)
- . 2006. Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *The International Journal of Art & Design Education* 25 (1):53-66.
- . 2009. Issues in visual arts education: A conceptual framework. I: *Nordic visual arts education in transition: a research review*, redigert av L. Lindström. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- . 2010. Free spirit or copycat? Artistic development and comic imagery. I: *Essays on Aesthetic Education for the 21st Century*, redigert av T. Constantino og B. White. Rotterdam: Sense.
- Lindström, Lars, Leif Ulriksson, og Catharina Elsner. 1999. *Portföljvärdering av elevers skapande i bild, Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Skolverket.
- Lorentzen, Svein, Åse Streitlien, Anne-Lise Høstmark Tarrou, og Laila Aase. 1998. *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowenfeld, Viktor. 1947. *Creative and mental growth: a textbook on art and education*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, Viktor, og W. Lambert Brittain. 1964. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- . 1970. *Creative and mental growth*. 5. N.Y.: MacMillan.
- . 1971. *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. Oversatt av N. T. Kjelds. am. 5. København: Gjellerup.
- Lutnæs, Eva. 2007. *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?*, HiO-masteroppgave 2007 nr. 12. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- . 2009. Vurdering i kunst og håndverk. *Form: tidsskrift for kunst og design* 43 (2):4-6.
- Lysne, Anders. 2004. *Karakterer og kompetanse bind 2: Kampen om skolen: 1970-2000*. Oslo: AVA forlag 2004.

- Mason, Rachel , og John Steers. 2006. The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools *International Journal of Art & Design Education* 25 (2):119-133.
- Mauren, Arnfinn. 2006. Sløyd-faget trues av mer teori *Aftenposten morgen*, 28. november, 18.
- McFee, June King. 1991. Art Education Progress: A Field of Dichotomies or a Network of Mutual Support. *Studies in Art Education* 32 (2):70-82.
- Michl, Jan. 2002. On Seeing Design as Redesign: An Exploration of a Neglected Problem in Design Education. *Scandinavian Journal of Design History* (12):7-23
- Midthassel, Unni Vere. 2003. Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 81 (1):13-22.
- Moe, Eivind. 2006. Kunst og håndverk i grunnskolen. *Form: tidsskrift for kunst og design* 40 (4):5-7.
- . 2010. Ny veileder i vurdering for faget Kunst og håndverk. *Form: tidsskrift for kunst og design* 44 (1):22-24.
- . 2010. Praktisk eksamen i Kunst og håndverk! *Form: Kunst og design* 44 (5):4-5.
- Monk, Ray. 1990. *Ludwig Wittgenstein: the duty of genius*. London: Jonathan Cape.
- Morgan, David L. 1998. *The focus group guidebook*. Vol. 1, *The Focus group kit*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mortimore, Peter 2005. *Equity in education. Thematic review. Norway. Country note*: OECD.
- Myhre, Liv. 1982. Karaktersetting i tekstilforming i ungdomsskolen. *Forming i skolen* (3):9.
- Myhren, Magne. 2002. Billedmanipulering. *Form: Kunst og design i skolen* 36 (2):21.
- Nielsen, Liv Merete. 1993. Vurdering i og av forming. *Forming i skolen* 27 (4):3.
- . 2000. *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school, CON-TEXT. Thesis; 2*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- . 2004. Design, innovasjon og demokrati: om framveksten av forskernetverket DesignDialog. I: *DesignDialog: designforskning i et demokratisk perspektiv HiO-rapport; 2004 nr 22*, redigert av L. M. Nielsen. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- . 2009. Art, design and environmental participation: themes in Norwegian studies 1995-2007. I: *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- . 2009. *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, Yngvild 2009. Elevvurdering i Kunnskapsløftet. Forelesning ved KICK OFF : Veileder i vurdering for kunst og håndverk, Utdanningsetaten Oslo kommune, 10.november, Oslo.
- Nordahl, Tine Berg. 1991. Utfordringen. *Forming i skolen* 25 (5):15.
- Nordström, Gert Z., og Christer Romilson. 1970. *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- . 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oversatt av M. Paulsen og S. Sandnes. Oslo: Pax.
- Norges forskningsråd. 2004. *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP : kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Nyrnes, Aslaug. 2008. Ut frå det konkrete: innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I: *Ut frå det konkrete: bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*, redigert av A. Nyrnes og N. Lehmann. Oslo: Universitetsforl.
- OECD. 2005. *Equity in education. Thematic review. Norway. Country note*. Redigert av P. Mortimore: OECD.
- Olsson, Bengt. 2010. Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. I: *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskapsutveckling*, redigert av S. Eklund. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Omtveit, Bibbi. 2011. Teikning: hand og tanke. Ei undersøking av teikneundervisninga på faglærerutdanninga. Masteroppgave i formgiving, kunst og håndverk, Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ongstad, Sigmund. 2004. Fagdidaktikk som forskningsfelt. I: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*, redigert av N. forskningsråd. Oslo: Norges forskningsråd.
- Pedersen, Kristian. 1990. Udvikling af billedpædagogikken. *Nordisk Pedagogik* (1-2):30-44.
- . 1991. Bos billeder: En undersøgelse af en drengs billedarbejde som en socialisationsproces. I: *Barns bildspråk*, redigert av K. Pedersen. København: Carlssons.
- Phillips, Louise. 2004. Socialkonstruktivistisk diskursanalyse: Fra metateoretiske principper til empirisk forskning I: *Socialkonstruktivismen under debat: om relativisme og realisme i kulturvidenskabene*, redigert av P. Widell. Århus: Modtryk.
- Popham, W. James. 2004. Why Assessment Illiteracy Is Professional Suicide. *Educational Leadership* 62 (1):82-83.
- Rayment, Trevor. 2007. Introduction: The problem of assessment in art and design. I: *The problem of assessment in art and design*, redigert av T. Rayment. Bristol: Intellect.
- . 2007. *The problem of assessment in art and design*. Bristol: Intellect.

- Rayment, Trevor, og Brian Britton. 2004. The Assessment of GCSE Art: Criterion-Referencing and Cognitive Abilities. *International Journal of Art and Design Education* 23 (2):148.
- Read, Herbert. 1945. *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Redaksjon. 2000. Besøk på Hobøl ungdomsskole. *Form: tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen* 34 (1):4-5.
- . 2005. Høring på ny læreplan i Kunst og håndverk. *Form: tidsskrift for kunst og design* 39 (2):10-11.
- . 2005. I do it my way. *Form: tidsskrift for kunst og design* 39 (4):10-11.
- Reitan, Janne Beate. 2007. *Improvisation in tradition a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska, CON-TEXT. Thesis; 28*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Scheibler, Sissel Fuhre. 1982. JA til vurdering NEI til karakterer i forming. *Forming i skolen* (4):12-13.
- Schönau, Diederik W. 1996. Nationwide Assessment of Studio Work in the Visual Arts: Actual Practice and Research in the Netherlands. I: *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*, redigert av D. Boughton, E. W. Eisner og J. Ligtoet. New York: Teachers College Press.
- Schönau, Diederik W., og Folkert Haanstra. 2007. Evaluation research in visual arts education. I: *International handbook of research in arts education* redigert av L. Bresler. Dordrecht: Springer.
- Seifert, Anita Renée. 1994. Evaluering i kunstfagene. Konformitet eller kreativitet? *Forming i skolen* 28 (2):16.
- Skarstein, Norunn. 1959. Tekstilforming i barneskolen i dag. *Forming* 11 (4):8-15.
- Sneum, Rikard. 1969. Om æstetisk vurdering af egne og andre billeder. *Forming* 21 (1):3-6.
- Soja, Edward W. 1996. The Trialectics of Spatiality. I: *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Stapel, Jeichien. 1993. Evaluering i og av formingsfag. *Forming i skolen* 27 (4):14-15.
- Stephensen, Lillian, og Anita Skogen. 2006. Design av Drømmestolen. *Form: tidsskrift for kunst og design* 40 (4):23.
- Stewart, David W., Dennis W. Rook, og Prem N. Shamdasani. 2007. *Focus groups: theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Stokke, Kjersti Hage, Inger Throndsen, Svein Lie, og Erling Lars Dale. 2008. *Skolerapport 1. Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag i prosjektet "Bedre vurderingspraksis"* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

- Strømnes, Åsmund Lønning. 1963. Mål og evaluering: Ein analyse av målsynspunkt for formingsundervisninga og ei drøfting av sume evalueringsproblem. *Forming* 15 (3-4):7-15.
- Svendsen, Lars Fr H. 2000. *Kunst: en begrepsavvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thronsdén, Inger, Therese Nerheim Hopfenbeck, Svein Lie, og Erling Lars Dale. 2009. *Bedre vurdering for læring: Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo,.
- Trøttestad, Signi. 1934. *Håndarbeid for piker, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. Elevvurdering i Kunnskapsløftet. Fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloefet.pdf.
- . 2007a. *Bedre vurderingspraksis: Et felles løft for bedre vurderingspraksis - en veiledning. Revidert utgave*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2009. *Sluttrapport: Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2010. *Rundskriv Udir-1-2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2010. *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2011. *Fag- og timefordeling i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet: Vedlegg 1 til rundskriv Udir-01-2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- . 2011. *Vurderingsverktøy*. Utdanningsdirektoratet, Lastet ned 31. august 2011. Fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/>.
- Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Walbye, Arne Olav. 2011. Verktøykasse uten innhold: Om veien vekk fra en virkelighetsnær og praktisk ungdomsskole. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere* (1):20-25.
- Weltzin, Sidsel, og Lilian Bjørdal. 2010. *Nyskapende bildeskap. Form: tidsskrift for kunst og design* 44 (5):14-15.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, Brent, og Marjorie Wilson. 1977. An iconoclastic view of the imagery sources of the drawings of young people *Art Education* 30 (1):5-11.
- Winther Jørgensen, Marianne, og Louise Phillips. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Ytterstad, Bente. 2002. Mellom barken og veven. I: "*Løse tråder*": en artikkelsamling i etterkant av hovedfagsoppgaven "*Rett i garnet*". Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Aaker, Jennifer L. 1997. Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research (JMR)* 34 (3):347-356.
- Aasgaard, Kristin. 2002. Design i skolen: Lyse ideer ved Abildsø skole i Oslo. *Form: tidsskrift for formgivning, kunst og håndverk i skolen* 36 (1):18-21.
- . 2006. Nattergal, tinnsoldater og mye mer på Årvoll skole. *Form: tidsskrift for kunst og design* 40 (3):6-7.
- . 2007. Knaggen - designoppgave ved Abildsø skole. *Form: tidsskrift for kunst og design* 41 (4):18-19.
- . 2009. Vurdering av oppgave: Speil 10. trinn. *Form: tidsskrift for kunst og design* 43 (3):4-6.

Vedlegg 1 Læreplan i Kunst og håndverk med koder

Kompetansemål etter 10.årstrinn

Visuell kommunikasjon (VK)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

1. bruke ulike materialer og redskaper i arbeid med bilder ut fra egne interesser
2. bruke ulike funksjoner i bildebehandlingsprogram
3. tegne bildemanus, redigere og manipulere enkle digitale opptak og vurdere bruk av egne virkemidler
4. vurdere ulike budskap, etiske problemstillinger og visuell kvalitet i reklame, film, nettsteder og dataspill
5. stilisere motiver med utgangspunkt i egne skisser i arbeid med mønster, logo, skilt og piktogrammer
6. dokumentere eget arbeid i multimediepresentasjoner

Design (D)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

1. designe produkter ut fra en kravspesifikasjon for form og funksjon
2. beskrive ulike løsningsalternativer i design av et produkt ved hjelp av skisser og digital programvare
3. skape klær og drøfte mote, pris og kvalitet i et forbrukerperspektiv
4. samtale om hvordan urfolk og andre kulturer har påvirket og inspirert ulike designuttrykk
5. beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping
6. lage funksjonelle bruksgjenstander og vurdere kvaliteten på eget håndverk
7. gjøre rede for særtrekk ved nordisk design i et internasjonalt perspektiv

Kunst (K)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

1. diskutere hvordan kunstnere i ulike kulturer har framstilt mennesker gjennom tidene, og bruke dette som utgangspunkt for eget skapende arbeid med portrett og skulptur
2. 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
3. sammenligne og vurdere ulike retninger og tradisjoner innenfor to- og tredimensjonal kunst

Arkitektur (A)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

1. tegne hus og rom ved hjelp av topunktperspektiv
2. samtale om arkitekttegninger og digitale presentasjoner av byggeprosjekter, vurdere tilpasning til omgivelsene og skissere ulike løsninger
3. vurdere funksjonell innredning av rom, stil og smak og visualisere egne løsninger
4. forklare hvordan klima, kultur og samfunnsforhold påvirker bygningers konstruksjon, valg av materialer, form, uttrykk og symbolfunksjon
5. bygge og teste bærende konstruksjoner i ulike materialer

Vedlegg 2 Pilotundersøkelse. Søknad til dekan

Oslo, 22. nov. 2006

Elisabeth C. Sønstabø
Avd. Est/HiO

Søknad om bruk av praksisperiode i F3 som undersøkelsesarena.

Jeg er stipendiat ved Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo, og søker med dette om bruk av vårens praksisperiode i F3 (2007) som undersøkelsesarena tilknyttet mitt doktorgradsarbeid.

I doktorgradarbeidet ønsker jeg å observere fagfeltets vurderingspraksis i form av vurderingssituasjoner der studentene lærer vurderingsarbeid. Observasjon av læringssituasjoner ser jeg som relevant fordi de åpner for at fagfeltets vurderingspraksis utfordres, artikuleres og drøftes mellom studenter og deres veiledere. I masterarbeidet trer øvingslærerne frem som viktige ressurspersoner for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Jeg ønsker derfor å bli med faglærerstudentene i F3 ut i deres praksisperiode og observere dialogen mellom studenter og øvingslærere som skal sette slutt karakter på eleverarbeider. Jeg ser det også som relevant å gjøre et kort gruppeintervju av studentene og et intervju av øvingslæreren. Elevene vil ikke være del av denne første undersøkelsen.

I min prosjektbeskrivelse skisserer jeg praksisnærhet som et sentralt begrep for mitt doktorgradsarbeid. Jeg ønsker derfor å komme tidlig ut i feltet for å ha en nærhet til fagfeltets vurderingspraksis ved avgrensning av undersøkelsen.

Jeg ber om tillatelse til å kontakte studenter i F3 og involverte øvingslærere for å avklare om noen er villige til å delta i undersøkelsen. Dersom informantene gir sitt samtykke til det, ønsker jeg å ta opptak (lyd/video) fra intervju og observasjon. Den enkelte skole og rektor vil bli kontaktet dersom undersøkelsen blir aktuell. Jeg vil følge retningslinjer for personvern, utarbeidet av NSD, ved innsamling og oppbevaring av materiale. Det er en forutsetning at alle involverte gir sitt samtykke til deltakelse i forkant av undersøkelsen.

Jeg ber også om tillatelse til å gjenta spørreundersøkelsen jeg gjennomførte blant F3 studenter etter deres praksisperiode våren 2005. Det er interessant å sammenligne kull for å se endringer og likhetstrekk. Ved å gjenta elementer fra masterundersøkelsen sikres kontinuitet i arbeidet og en tids- og utviklingsfaktor trekkes inn i doktorgradsarbeidet. Denne undersøkelsen kan også bidra med informasjon til Avdeling for estetiske fag i arbeidet med faglærerutdanningen. Spørreundersøkelsen vil være helt frivillig. Forrige gang ble undersøkelsen gjennomført ved praksisoppsummeringen, da studentgruppen var samlet. Jeg ser det som fordelaktig at en eventuell gjentakelse av undersøkelse også denne gangen legges til praksisoppsummeringen.

Vennlig hilsen

Eva Lutnæs

Vedlegg 3 Pilotundersøkelse. Presentasjon til øvingslærer

Kjære øvingslærer

Jeg er stipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo. I løpet av de fire neste årene skal jeg skrive en doktoravhandling om vurderingspraksis i formgivning, kunst og håndverksfag. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre et forstudium i faglærerstudentenes praksisperiode, med observasjon av studenter og øvingslærer som vurderer elevarbeider. Jeg ønsker å gjøre en praksisrelevant doktorgrad og ser det som viktig å forme arbeidet i møtet med praksisfeltet. I det følgende skisserer jeg prosjektet kort, gjennom kjente begreper som; hva, hvordan og hvorfor.

Hva?

Våren 2006 fullførte jeg min mastergrad med oppgaven: *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?* Dette arbeidet videreføres nå i en doktorgrad. I masterundersøkelsen er det tydelig at dere øvingslærere er svært viktige ressurspersoner for studentene og deres utvikling av vurderingskompetanse. Flere av studentene, som ser tilbake på egen utdanning, gir all æren til øvingslæreren for det de kan om vurderingsarbeid. Jeg ser derfor møtet mellom øvingslærer og studentgrupper som en svært relevant kontekst for doktorgradsarbeidet.

Hvordan?

Jeg ønsker å observere dialogen mellom studenter og øvingslærer som skal sette karakter på elevarbeider. Som støtte for analysen av det observerte ønsker jeg å dokumentere dialogen gjennom videoopptak. Elevarbeider er visuelle og vil ikke kunne fanges opp av lydopptak eller observasjonsnotater. I etterkant av observasjonen ønsker jeg å gjøre et kort intervju av øvingslærer og et gruppeintervju av studentene. Intervjuene vil være mer i form av en samtale, der begge parter kan være med på å styre innhold.

Hvorfor?

I dag er fagfeltets vurderingspraksis i stor grad et faginternt felt. Det er lærerne på den enkelte skole som skaper, opprettholder og videreutvikler vurderingsarbeidet. Praksisens gode eksempler stopper i stor grad opp ved den enkelte skole og er lite synlig i utdanningen ved høgskolen. Det er derfor et behov for å bygge teori om praksis, slik at mer av praksisfeltets kunnskaper blir kommuniserbare og tilgjengelige som felleseie. Økt teori om praksis vil kunne bli et viktig verktøy til innvielse i, drøfting og videreutvikling av fagfeltets vurderingspraksis, slik at den enkelte lærer står stødigere i sitt daglige vurderingsarbeid.

Jeg håper at du som øvingslærer vil delta i forstudiet og ser det som spennende å bidra i et doktorgradsprosjekt.

Vennlig hilsen

Eva Lutnæs
Stipendiat ved Avdeling for estetiske fag
Høgskolen i Oslo

Vedlegg 4 Feltobservasjon. Søknad til dekan og studieleder

Til dekan og studieleder,

Jeg viser til brev datert 30. november 2006 der jeg gis anledning til å bruke Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag som undersøkelsesarena i mitt doktorgradsarbeid.

Godkjennelsen blir gitt under den forutsetning at jeg innhenter samtykke for hver delundersøkelse. Alle informanter må gi sitt frie og informerte samtykke til å delta i hver enkelt undersøkelse. Dersom det innhentes informasjon fra skoleverket, må den enkelte rektor stille seg positiv til undersøkelsen.

Pilotundersøkelse i studenters praksisperiode

Jeg ønsker å gjennomføre en pilotundersøkelse for mitt doktorgradsprosjekt i praksisperioden til 2.-årsstudenter i faglærerutdanningen i høstsemesteret. Hensikten med pilotundersøkelsen er å videreutvikle doktorgradsarbeidet i nær dialog med praksisfeltet, slik at det arbeidet jeg gjør kan bli mest mulig relevant.

I pilotundersøkelsen vil jeg følge de samtaler om vurderingsarbeid som oppstår i praksisperioden mellom øvingslærer, studentgruppe og eventuelt praksisveileder. Dette kan være alt fra utforming av elevoppgave, vurderingskriterier, samtaler om undervisningsvurdering og sluttvurdering av elevene med karakter. Jeg ønsker å følge studentgruppen gjennom hele deres praksisperiode fra planlegging, gjennomføring til etterarbeid. Omfanget av min tilstedeværelse og eventuelle deltakelse i samtaler vil bestemmes i dialog med deltakerne.

Jeg vil dokumentere samtaler om vurderingsarbeid gjennom lydopptak og notater. Dersom diskusjonen skulle handle om konkrete elevarbeider, ser jeg det som relevant å dokumentere elevarbeidene med fotografi. Elevene vil ikke være informanter i pilotundersøkelsen annet enn gjennom sine arbeider. Lydopptak vil derfor ikke bli gjort annet enn av samtaler mellom studentgruppe, øvingslærer og praksisveileder, og *kun* der dialogen omhandler vurderingsproblematikk.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken øvingslærer, studenter eller praksissted. Et informert og fritt samtykke fra alle deltakere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

Jeg ber om avdelingens samtykke til å gjennomføre denne pilotundersøkelsen.

Vennlig hilsen

Eva Lutnæs

Vedlegg 5 Feltobservasjon. E-post førstekontakt med øvingslærer**Date:** Mon, 06 Aug 2007 15:14:17 +0200 [2007-08-06 15:14:17 CET]**From:** [Eva Lutnæs <Eva.Lutnas@est.hio.no>](mailto:Eva.Lutnas@est.hio.no)  **To:** **Subject:** Pilotundersøkelse i N.N. praksisperiode i oktober 2007**Part(s):**  2 Presentasjon av pilotprosjekt.doc [application/msword] 27 KB [Download All Attachments \(in .zip file\)](#) **Headers:** [Show All Headers](#) 1 [unnamed](#) [text/plain] 1.54 KB 

Til N.N Ø,

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo (EST), og har blitt anbefalt å ta kontakt med deg av praksisrådgiver Anita Graff Lonnevig ved EST. I doktorgradsprosjektet skal jeg se på vurderingspraksis i faget Kunst og håndverk på ungdomsskoetrinnet. Jeg ønsker å videreutvikle doktorgradsprosjektet i nær dialog med praksisfeltet, og håper derfor å kunne gjennomføre en pilotundersøkelse der jeg følger N.N.-studenter i deres praksisperiode nå i høst. I pilotprosjektet er jeg opptatt av å følge de samtaler om vurderingsarbeid som oppstår i praksisperioden. For at pilotprosjektet skal være vellykket er det derfor en forutsetning at du som øvingslærer er opptatt av å diskutere vurderingsarbeid med studentene i deres praksisperiode. Dette kan være alt fra utforming av oppgave til elevene, vurderingskriterier - til underveisvurdering og sluttvurdering av elevene med karakter. Kort sagt all praktisk gjennomføring av vurderingsarbeid i praksisperioden.

Jeg håper du kan ha interesse av å delta i denne pilotundersøkelsen! Jeg vil strekke meg langt for å være en ekstra ressurs i praksisperioden, og ikke en ekstra belastning...

Vedlagt ligger en kort presentasjon av pilotprosjektet, slik at du har større grunnlag for å fatte en beslutning. Ønsker du mer informasjon, ta kontakt via e-post eller telefonnummer: 977 66 396. Jeg ringer deg gjerne eller møter deg for en prat!

Jeg ber om snarlig tilbakemelding, slik at jeg eventuelt kan avklare studentgruppe og praksisveileder.

Med håp om positivt svar!

Eva Lutnæs

(Sendt som vedlegg på 1. kontakt via mail til øvingslærer)

Vedlegg 6 Feltobservasjon. Vedlegg til e-post øvingslærer

Bakgrunn for pilotprosjektet

Jeg er ansatt som stipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo, og tilknyttet doktorprogrammet ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Jeg har fullført forskerutdanning og skal nå i gang med den praktiske gjennomføringen av doktorgradsarbeidet, som skal ferdigstilles i 2010. Målet for doktorgradsprosjektet er å bidra med nye kunnskaper om vurderings- arbeidets språk og praksis, som kan føre til en mer informert debatt i fagfeltet om eksisterende, og fremtidig vurderingspraksis. Jeg håper særlig at mitt arbeid kan bli en viktig ressurs for faglærerutdanningen, når de skal forberede studenter på vurdering av elevarbeider i praksisperioder og sitt senere virke som lærere.

Doktorgradsprosjektet bygger videre på mitt mastergradsarbeid: *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?*. I denne undersøkelsen peker øvingslærer seg ut som en svært viktig bidragsyter for studentene for utviklingen av deres vurderingskompetanse som faglærere. Dette er en av grunnene til at jeg ser praksisperiodene som en viktig undersøkelsesarena når jeg i doktorgradsarbeidet skal se nærmere på selve praksis i faget. Møtet mellom studenter og øvingslærer er en sjelden arena der fagfeltets vurderingspraksis blir satt ord på.

Praktisk informasjon om pilotundersøkelsen

Informantene i pilotundersøkelsen vil være øvingslærer, studentgruppe og praksisveileder fra EST. Jeg ønsker å følge studentgruppen gjennom hele deres praksisperiode fra planlegging, til gjennomføring og etterarbeidet. Diskusjoner rundt vurderingsproblematikk oppstår gjerne spontant ettersom studentene føler behovet på kroppen. Der relevante diskusjoner oppstår vil jeg aktivere en lydopptaker. Dersom diskusjonen skulle handle om konkrete elevarbeider, ser det som relevant å dokumentere elevarbeidene gjennom fotografi. Elevene vil ikke være informanter i pilotundersøkelsen annet enn gjennom sine arbeider. Lydopptak vil derfor ikke bli gjort annet enn av samtaler mellom studentgruppe, øvingslærer og praksisveileder.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken øvingslærer, studenter eller praksissted. Et informert og fritt samtykke fra alle deltakere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Her er en lenke til de etiske retningslinjer pilotundersøkelsen forplikter seg til å følge:

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

Vedlegg 7 Feltobservasjon. Informasjonsskriv

INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE I PILOTUNDERSØKELSE

Bakgrunn for pilotundersøkelsen

Jeg er ansatt som stipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo, og tilknyttet doktorprogrammet ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Jeg har fullført forskerutdanning og skal nå i gang med den praktiske gjennomføringen av doktorgradsarbeidet, som skal ferdigstilles i 2010. Målet for doktorgradsprosjektet er å bidra med nye kunnskaper om vurderingsarbeidets språk og praksis, som kan føre til en mer informert debatt i fagfeltet om eksisterende, og fremtidig vurderingspraksis. Jeg håper særlig mitt arbeid kan bli en viktig ressurs for faglærerutdanningen, når de skal forberede studenter på vurderings av eleverarbeider i praksisperioder og sitt senere virke som lærere.

Doktorgradsprosjektet bygger videre på mitt mastergradsarbeid Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong? I denne undersøkelsen peker øvingslærere seg ut som en svært viktig bidragsyter for studentene i utviklingen av deres vurderingskompetanse som faglærere. Dette er en av grunnene til at jeg ser praksisperiodene som en viktig undersøkelsesarena når jeg i doktorgradsarbeidet skal se nærmere på selve praksis i faget. Møtet mellom studenter og øvingslærer er en sjelden arena der fagfeltes vurderingspraksis blir satt ord på gjennom veiledning og diskusjoner.

Pilotundersøkelse i studenters praksisperiode

Jeg ønsker å videreutvikle doktorgradsarbeidet i nær dialog med praksisfeltet, slik at det arbeidet jeg gjør kan bli mest mulig relevant for lærere og elever i arbeid.

I pilotundersøkelsen ønsker jeg å følge de samtaler om vurderingsarbeid som oppstår i praksisperioden mellom øvingslærer, studenter og eventuelt praksisveileder. Dette kan være alt fra utforming av elevoppgave, vurderingskriterier, samtaler om undervisningsvurdering og sluttvurdering av elevene med karakter. Jeg ønsker å følge studentgruppen gjennom hele deres praksisperiode fra planlegging, gjennomføring til etterarbeid. Omfanget av min tilstedeværelse og eventuelle deltakelse i samtaler vil bestemmes i dialog med deltakerne.

Jeg vil dokumentere samtaler om vurderingsarbeid gjennom lydopptak og notater. Dersom diskusjoner skulle handle om konkrete eleverarbeider, ser jeg det som relevant å dokumentere eleverarbeidene med fotografi. Elevene vil ikke være informanter i pilotundersøkelsen annet enn gjennom sine arbeider. Lydopptak vil derfor ikke bli gjort annet enn av samtaler mellom studentgruppe, øvingslærer og praksisveileder, og *kun* der dialogen omhandler vurderingsproblematikk.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken øvingslærer, studenter eller praksissted. Et informert og fritt samtykke fra alle deltakere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Informantene har til enhver tid rett til å avbytte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Her er en lenke til de etiske retningslinjer pilotundersøkelsen forplikter seg til å følge:

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

Dette informasjonsskrivet danner grunnlaget for informantenes samtykkeerklæring

Med vennlig hilsen

Eva Lutnæs

Vedlegg 8 Feltobservasjon. Samtykke øvingslærer og studenter

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet Eva Lutnæs har utarbeidet i forbindelse med pilotundersøkelsen i faglærerstudentenes praksisperiode.

Jeg ønsker å delta i Lutnæs pilotundersøkelse, og gir med dette tillatelse til at hun observerer og dokumenterer¹ veiledningssamtaler om vurderingsarbeid mellom studentgruppe og øvingslærer under praksisperioden. Lutnæs har anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i sitt forskningsarbeid. Dette vil for eksempel gjelde artikler, forelesninger og Lutnæs doktorgradsavhandling.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning.² Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken øvingslærer, studenter eller praksissted når Lutnæs referer til pilotundersøkelsen i skriftlig eller muntlig form. Selv om Lutnæs når hun referer til materialet garanterer full anonymitet, vil det kunne være situasjoner der hun observeres i samtale med deltakerne på praksisskolen eller lignende.

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

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

Sted:Dato:.....

Underskrift:

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

1 Lydopptak og notater

2 Lutnæs forplikter seg til å følge retningslinjene som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*

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

Vedlegg 9 Feltobservasjon. Samtykke rektor

Til rektor ved øvingsskolen

Oslo, 11. september 2007

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet Eva Lutnæs har utarbeidet i forbindelse med pilotundersøkelsen i faglærerstudentenes praksisperiode.

Det er i orden for meg som rektor at vår skole benyttes som undersøkelsesarena for Lutnæs doktorgradsarbeid. Jeg gir med dette tillatelse til at Lutnæs observerer og dokumenterer¹ veiledningssamtaler om vurderingsarbeid mellom studentgruppe og øvingslærer under praksisperioden. Lutnæs har anledning til å sitere fra, tolke, analysere og bruke det dokumenterte materialet i sitt forskningsarbeid. Dette vil for eksempel gjelde artikler, forelesninger og Lutnæs doktorgradsavhandling.

Pilotundersøkelsen vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning.² Alle persondata vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å gjenkjenne verken øvingslærer, studenter eller praksissted når Lutnæs referer til pilotundersøkelsen i skriftlig eller muntlig form.

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

Sted:Dato:.....

Underskrift:

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

¹ Lydopptak og notater

² Lutnæs forplikter seg til å følge retningslinjene som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*

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

Vedlegg 10 Feltobservasjon. Samtykke elever og foresatte

Kjære elever i 9. og 10. trinn på N.N. skole

Bruk av bilder i doktorgradsavhandling?

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo. Der arbeider jeg med vurdering av elevarbeider i Kunst og håndverk. Målet er å bidra til at lærere blir flinkere til å vurdere i faget.

Faglærerstudentene som var hos dere i praksis tok, som dere vet, bilder av de flotte filterarbeidene deres i fjor høst.

Jeg trenger bilder av elevarbeider for å se hva en elevgruppe på ungdomsskolen kan få til som svar på en oppgave i Kunst og håndverk. Bildene vil jeg bruke sammen med teksten for å vise eksempler på det jeg skriver om.

Bildene vil være helt anonymisert. Det betyr at det ikke vil være bilder av dere, bare av det dere har laget. Navnene deres vil ikke være med, og heller ikke navn på skolen eller læreren deres. Dette er i tråd med vanlig forskningsetikk.

Jeg håper at så mange som mulig samtykker til at bildene kan brukes slik som det er forklart over. Rektor ved skolen, N.N, har godkjent at bilder av elevarbeider tatt i studentenes praksisperiode, brukes i min doktorgradsavhandling.

På forhånd tusen takk for hjelpen!




Vennlig hilsen

Eva Lutnæs

Det er i orden for meg at Eva Lutnæs bruker bilder av filterarbeidet mitt fra studentenes praksisperiode høsten 2007, slik det er forklart i teksten over:

.....
Elevens navn

.....
Foresatte

Vedlegg11 Feltobservasjon. E-post tilbakemelding til deltakere**Date:** Fri, 07 Dec 2007 11:16:41 +0100 [11:16:41 CET]**From:** [Eva Lutnæs <Eva.Lutnas@est.hio.no>](mailto:Eva.Lutnas@est.hio.no)  **To:** nn**Subject:** Tilbakemelding til deltakere i feltarbeid**Part(s):**  Tilbakemelding til
2 deltakere i feltarbeid [application/msword] 3,320 KB  
høsten 2007.doc[Download All Attachments \(in .zip file\)](#) **Headers:** [Show All Headers](#) 1 [unnamed](#) [text/plain] 0.76 KB 

Hei Ø, S1, S2, S3

Nå har jeg arbeidet med gjennom notater og lydopptak. Det har vært spennende og fruktbart! Vedlagt ligger en foreløpig intervjuguide ment for kunst- og håndverkslærere på ungdomsskolen. Den er nok for omfattende, så jeg må slanke den litt alt etter hva som blir mitt endelige fokus i spørsmålet om kunst- og håndverksfagets vurderingspraksis. Jeg tror dere vil kjenne igjen en del i det dere leser. Noe er kanskje også litt fremmed og er tanker som dere har satt i gang hos meg, men som ikke nødvendigvis ble refererer direkte til det som ble sagt i praksisperioden.

Dere må gjerne komme med tilbakemeldinger og innspill til meg på det dere leser.

Takk for at dere stilte opp for fremtidig vurderingspraksis!!

Eva

Vedlegg 12 Feltobservasjon. Spørsmålsideer til lærerintervju.

Vedlegg til E-post tilbakemelding til deltakere

Spørsmålsideer til lærerintervju basert på feltarbeid høsten 2007

Spørsmål med utgangspunkt i en oppgavetekst som læreren har gitt til elevene:

Hvis en elev spør deg: Hva skal til for å få en 6'er på denne oppgaven? Hva svarer du da?

Hva kjennetegnet de elevarbeidene og elevene som fikk lavest karakter?

Hva kjennetegnet de elevarbeidene og elevene som fikk høyest karakter?

Kan du forklare meg litt om hva du så etter i elevarbeidene ved hvert vurderingskriterium?

Jeg ser du har x vurderingskriterier i oppgaven. Var alle like viktige? Noen som hadde større betydning enn andre når du satt karakterene?

Laget du et spesielt system for dokumentasjon av vurderingsarbeidet ditt i forhold til denne oppgaven? Fikk elevene innsyn i denne dokumentasjonen?

Generelle spørsmål om kunst- og håndverksoppgaver til elevene

Hva kjennetegner en god kunst- og håndverksoppgave?

Gir du forskjellige oppgaver til elever på ulikt faglig nivå? Eller en oppgave som er romslig nok til at både de svakest og sterkeste elevene får tilpasset opplæring?

Gir du åpne (elevstyrte) eller lukkede (lærerstyrte) oppgaver? Begge deler? Ulik vurderingspraksis i forhold til type oppgave?

Bruker du samme mal for alle oppgaver i Kunst og håndverk? Hva må med i oppgaveteksten?

Ø. bruker samme mal for alle elevoppgavene i kunst og håndverk. Begrunnelse: Forutsigbart for elevene når de samme punktene går igjen, vet hva som er forventet og hvor de kan finne informasjon. Bli bedre og bedre til å forstå og lese oppgaven.

Oppgaven har mye tekst (2 A4 sider) Ø begrunner dette: God måte å vise at vi arbeider med læreplanen, plass til mange begreper, gjør arbeidet i kunst og håndverk konkret for foreldre, kollegaer og elevene.

Samarbeider du med noen når du skal lage oppgaver og ved vurdering av elevarbeidene?

Er det noe som kjennetegner de oppgavene der guttene fenges/gjør det spesielt bra, jentene fenges/gjør det spesielt bra? Hvordan tilrettelegger du for like muligheter for begge kjønn?

Idé om undervisningsopplegg først eller læreplan først?

Studentene valgte materiale og teknikk først – gikk så til kompetansemål i Kunnskapsløftet

Spørsmål om selve vurderingsarbeidet

Hvilke konkrete gjenstander og dokumenter ligger foran deg i det du skal sette standpunkt-karakter i Kunst og håndverk?

Hvordan dokumenterer du elevenes arbeid? Har du et spesielt system for dette?

Har du et fast system for kommunikasjonen mellom elevgruppa og deg som du bruker i underveisvurdering og sluttvurdering på tvers av den enkelte oppgave? Evt. forklar systemet.

Ø liste med punkter elevene får når de starter i 8. klasse

Hva ser du etter når du vurderer elevarbeider i kunst og håndverk? Tenker du deg karakterene i kunst og håndverk som bestående av noen bestemte deler? Er det et fast mønster du opererer etter? Eller varierer den med oppgavens fokus?

Studentgruppas mal: produkt viktigst bestemmer grunnkarakteren. Elevskjema med refleksjon og skisser telle +/- engasjement, aktivitet og holdning arbeidsmåte telle +/-

Mal på tvers av hovedområder, eller ulik mal/kjennetegn på kvalitet for de ulike hovedområdene i læreplanen/temaer i skoleåret.

Hvordan går du helt konkret frem når du skal sette karakterer?

En og en elev, eller et og et vurderingskriterium. Vurderer du produktet først, eller ser du på elevens prosess først? Eller parallelt? Helhetsinntrykk først, så justere i forhold til vurderingskriteriene?

Ser du et semester som en helhet før du setter karakter på elevens arbeid, eller gir du karakterer på avgrensede oppgaver underveis?

Hvor går grensen for deg mellom orden og adferdskarakter, og elevenes fagkarakter?

Eks. Faglige mål: Ta vare på materialer (beregne riktig mengde maling, holde våt og tørr ull for seg), vedlikeholde verktøy, organisere seg godt i verkstedet

Orden og oppførsel: Samarbeid, glemt pennal, lekser.

Gjennom kunnskapsløftet har basisferdigheter kommet inn i alle fag, som å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Hvordan kommer dette til uttrykk i din undervisning? Har elevens refleksjon over faget og eget arbeid fått større plass enn tidligere i vurderingsgrunnlaget?

Hvordan vektlegger du elevens fagspråk og evne til å begrunne valg i karaktervurderingen?

Hvor viktig er elevens arbeidsinnsats og engasjement for deg når du setter karakter i Kunst og håndverk?

Hvor viktig er det om elevenes arbeider har et personlig/individuell uttrykk når du setter karakter i Kunst og håndverk?

Hvor viktig er det at elevens arbeid viser at de behersker materialet og teknikkens normer (kvalitet ved håndverk)?

Hvor viktig er elevens arbeidsprosess i forhold til produktet når du setter karakter i Kunst og håndverk? Vekter du prosess og produkt likt? (Hva legger du i prosess? Elevens dokumentasjon av prosessen eller din observasjon av elevens arbeidsmåter i timen?)

Vurderer du kvaliteter ved elevens idé, eller bare elevens evne til å gjennomføre og videreutvikle sin egen idé mot et ferdig produkt? Klisjeer og vurdering, jenter som lager hjerter.

Hvilke elever er vanskeligst å sette karakter på, de i midten, topp eller bunn?

Hvor mange elever får 6'er på et årskull? Hva kjennetegner de elevarbeidene og elevene?

Hvor mange elever på 2'er på et årskull? Hva kjennetegner de elevarbeidene og elevene?

Kommunikasjon med elevene

Hvor konkret er du ovenfor elevene i forhold til hva som forventes på de ulike karakternivåene? Hvordan og når formidles informasjonen?

Er elevene delaktige i å utforme vurderingskriterier/tolkning av vurderingskriterier?

Hvordan gir du elevene tilbakemelding og veiledning i forhold til den karakteren som er gitt?

I hvor stor grad vurderer elevene sine egne arbeider? Hvordan gjøres dette? Mester elevene utfordringen i å gi seg selv og medelever konstruktiv og faglig begrunnet kritikk?

Spørsmål om karakterer og undervisning i faget

Hva er det viktigste elevene har med seg fra kunst- og håndverksundervisningen etter 10-årig skolegang?

Gir gjeldene læreplan rom for å vurdere elevene i forhold til det som du mener er vesentlige sider ved faget?

Hvordan undervisningen er organisert og forløper den enkelte elevgruppe får har mye å si for hvordan elevenes skapende arbeid kan bli. Som lærer så erfarer en ting underveis som gjør at en endrer og forbedrer undervisningsopplegget kontinuerlig. Det vil si at den undervisningen den første gruppa får, kan være ganske forskjellig fra den undervisningen gruppe nummer 6 får (eks. minske mengde ull – større mestring av toveteknikk hos elevene). Hvordan forholder du deg til dette i forhold til karaktersetting?

Hva vinner faget på å vurdere med karakter, og hva vil gå tapt dersom karakteren i kunst og håndverks fjernes fra grunnskolevitnemålet? Vil det være en lettelse eller en belastning for deg som kunst- og håndverkslærer?

Er det noen sider ved faget du ikke får vektlagt fordi du skal vurdere elevene med karakter?

Elevpportretter

Bilde av elevarbeid fjernet.
Mangler samtykke til publisering

Kreativ (annerledestenkende) elev. Gode produkter både idé- og håndverksmessig, men på strukturering av arbeidsmåter, samarbeid i verkstedet, beregning av materialer, prosessdokumentasjon skorter det. Hva slags karakter får denne eleven, og hvorfor?

Bilde av elevarbeid fjernet.
Mangler samtykke til publisering

Veldig arbeidsom elev, men enkelt resultat.
Hva slags karakter får denne eleven, og hvorfor?

Bilde av elevarbeid fjernet.
Mangler samtykke til publisering

En elev som setter i gang med et ambisiøst prosjekt selv etter veiledning, og mislykkes. Klassens beste idé med halvferdig arbeid. Hva slags karakter får denne eleven, og hvorfor?

Bilde av elevarbeid fjernet.
Mangler samtykke til publisering

Elev som har fått mye direkte veiledning. Spennende resultat, men er det egentlig elevens arbeid...? Eleven har lite initiativ og må hele tiden følges opp og "settes i arbeid". Ørker ikke selv å ta stilling til hva som bør gjøres/kan gjøres. "vet ikke hva jeg skal skrive, kan ikke du hjelpe meg" "Ingenting jeg har lyst til å gjøre – dette er kjedelig!" Hva slags karakter får denne eleven, og hvorfor?

Elevpportretter fortsetter

En elev med stor faglig utvikling, kontra en elev som er i toppskiltet fra start. Ser du den enkelte oppgave for seg separat, eller eleven i et mer langsiktig perspektiv. Teller utvikling?

En elev fullfører oppgaven innenfor den tiden som er til rådighet på skolen. En annen elev jobber lite effektivt på skolen, men tar med seg arbeidet hjem og leverer et bedre resultat enn den som har arbeidet i skoletiden. Vurdering i forhold til dette?

Noen elever vil ha som hovedstrategi og finne ut hvordan de kan løse en oppgave på enklest mulig måte. Kjenner du igjen de elevene, hva gjør du for å komme disse elevene i møte og utfordre dem på fagets premisser?

Andre elever trenger hjelp fra læreren til å komme "ned på jorden" i forhold til den oppgaven som skal løses og tiden de har til rådighet – hjelp til å finne er realistisk nivå - uten at de mister gløden. Kjenner du igjen de elevene? Hvordan møter du disse elevene?

Vedlegg 13 Hovedundersøkelse. E-post førstekontakt KH-lærere**Hei N.N.****FELTARBEID – VURDERINGSPRAKSIS I KUNST OG HÅNDVERK**

I mai 20xx håper jeg å kunne observere og intervjuere lærere som skal sette standpunkt karakter i Kunst og håndverk. Som deltakere i feltarbeidet ønsker jeg kunst- og håndverklærere som er anerkjent for sin gode praksis og engasjement i fagfeltet. Derfor har jeg tatt kontakt med deg. Du...

Et sentralt spørsmål feltarbeidet søker å avklare er: Hva legges det vekt på når standpunkt karakter i Kunst og håndverk fastsettes? Overskriften "Slutt med kosen!" har vært å lese i Aftenposten, og kunnskapsministeren ble sitert med at Kunst- og håndverk må sidestilles som kunnskapsfag på linje med lesning og skriving. Jeg håper at mitt doktorgradsprosjekt som retter søkelys på vurderingspraksis i faget, kan bidra til å utvikle det språket vi har om hva som er kunnskaper i Kunst og håndverk.

Ta kontakt så snart som mulig, dersom du kan tenke deg å være deltaker. Jeg vil gjøre alt jeg kan for å minske belastningen på deg og dine kollegaer nå i innspurten av skoleåret. Vedlagt ligger en kort presentasjon av feltarbeidet, slik at du har større grunnlag for å ta en beslutning. Jeg ringer deg uansett etter et par dager, dersom du ikke skulle gi beskjed via e-post om at du ikke ønsker å delta. Det er ikke så lenge til mai, så det haster litt med å få skolene for feltarbeidet avklart.

Ønsker du mer informasjon, ta kontakt via e-post eller telefonnummer: 977 66 396.

Vedlegg 14 Hovedundersøkelse. Samtykke rektor og lærere

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I DOKTORGRADSPROSJEKT

Formål med doktorgradsprosjektet

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Avdeling for estetiske fag, Høgskolen i Oslo. Mitt prosjekt retter fokus mot vurderingspraksis i Kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Målet med prosjektet er å utvikle nye kunnskaper om vurderingsarbeidets språk og praksis, som kan styrke fremtidig undervisningspraksis i faget. Feltarbeidet vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. I Det er frivillig å delta og du kan trekke seg når som helst uten å gi en begrunnelse. De innsamlede opplysningene fra deg vil da bli slettet.

Forskningsspørsmål: Hva legges det vekt på når standpunkt karakter i Kunst og håndverk fastsettes?

Utvalg

Fire skoler er aktuelle for feltarbeid. Valget av skoler er strategisk; jeg ønsker å intervju og observere lærere som er anerkjent for sin praksis og aktive engasjement i fagfeltet.

Metoder i feltarbeid – mai 20xx

Deltakende observasjon

For å svare på problemstillingen vil jeg observere lærerteam i Kunst og håndverk som forhandler om elevenes standpunkt karakterer. Observasjonen vil dokumenteres gjennom lydopptak, notater og fotografier av de elevarbeidene som vurderes. Jeg ser for meg en deltakende observasjon, der det er åpning for at jeg kan delta i diskusjoner om elevarbeider og stille spørsmål underveis. Omfanget av min aktive deltakelse vil bestemmes i dialog med lærerne.

Gruppeintervju

Jeg vil gjennomføre et gruppeintervju av hele lærerteamet som underviser på 10. trinn i Kunst og håndverk. Lærerne vil få i oppdrag å ta med seg kopier av alle oppgavetekster som har dannet utgangspunkt for standpunkt karakteren, og et representativt utvalg elevarbeider. Elevarbeidene og oppgavetekstene vil være utgangspunktet for intervjuet. Gruppeintervjuet blir dokumentert gjennom lydopptak, notater og fotografier av relevante elevarbeider.

Intervju

Lærerne vil også bli intervjuet en og en. Intervjuene vil ta utgangspunkt i en intervjuguide, og være tredelte. 1. del om lærerens bakgrunn/mål med egen undervisning, 2. del om fagets vurderingspraksis, og 3. del som tar utgangspunkt i observasjon av lærerteamets forhandlinger om elevenes standpunkt karakter. Intervjuet vil ha ca. en times varighet. Intervjuene blir dokumentert gjennom lydopptak, notater og fotografier av relevante elevarbeider.

Bruk av fotografier av elevarbeider og læreres vurdering av elevarbeider

Jeg ønsker å ta fotografier av de elevarbeidene som vurderes av lærerne. Fotografiene vil tjene som eksempler på elevarbeider som danner grunnlag for standpunkt karakter i Kunst og håndverk. Under observasjonen og i intervjuene med lærerne vil elevnavn bli erstattet med en tilfeldig kode. Eventuelle elevnavn vil bli skjult før elevarbeidene fotograferes. Datamaterialet fra undersøkelsen vil ikke bli lagret i prosjektperioden med personopplysninger som navn på lærere, skole og elever. Det vil ikke være mulig for meg å spore elevarbeidene tilbake til elevenes navn ved analyse av materialet. Et utvalg av fotografiene vil bli publisert i min doktorgradsavhandling i 2011. Lærerens vurdering, som karakter og begrunnelse for denne, kan bli gjengitt sammen med fotografier av elevarbeider.

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

Direkte identifiserbare opplysninger vil ikke forekomme i min doktorgradsavhandling. Elevenes arbeider er unike. De som kjenner igjen elevarbeidene, vil også kunne vite hvem som har laget det, og hvilken lærer som har undervist elevene. Det gjør elevene og lærerne indirekte identifiserbare i min doktorgradsavhandling.

Et informert og fritt samtykke fra elever, foresatte og involverte lærere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Rektor må gi sin godkjenning til at skolen brukes som undersøkelsesarena. Deltakerne i feltarbeidet har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

Jeg forplikter meg til å oppbevare dokumentasjonen fra feltarbeidet forsvarlig, slik at uvedkommende vil ikke få tilgang til materialet fra feltarbeidet. Samtykkeerklæringer vil bli oppbevart atskilt fra materialet fra feltarbeidet. Fotografier vil bli lagret etter prosjektslutt av vitenskapelige hensyn, som oppfølging og kvalitetssikring av doktorgradsarbeidet. Samtykkeerklæringer blir slettet etter endt doktorgradsdisputas, innen utgangen av 2011. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Eva Lutnæs
Høgskolen i Oslo
Pb. 4 St. Olavs Plass
0130 Oslo

Godkjenning - rektor

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjenning til Eva Lutnæs undersøkelse.

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

Samtykkeerklæring – lærere

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjenning til Eva Lutnæs undersøkelse.

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

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

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

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

Vedlegg 15 Hovedundersøkelse. Samtykke elever og foresatte**Kjære elev og foresatte i 10.klasse!**

Oslo, 6. mai 20xx

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I DOKTORGRADSPROSJEKT

Jeg er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo, og forsker på vurdering av elevarbeider i Kunst og håndverk. Målet med prosjektet er å utvikle nye kunnskaper om vurderingsarbeidets språk og praksis, som kan styrke fremtidig undervisningspraksis i faget. Jeg gjør et feltarbeid ved skolen, der jeg observerer og intervjuer lærere som setter standpunkt karakter i Kunst og håndverk. Hensikten er å undersøke lærernes begrunnelser for standpunkt karakter i faget.

Bruk av fotografier og lærernes vurdering av elevarbeider

Jeg ønsker å ta fotografier av de elevarbeidene som vurderes av lærerne. Fotografiene vil tjene som eksempler på elevarbeider som danner grunnlag for standpunkt karakter i Kunst og håndverk. Under observasjonen og i intervjuene med lærerne vil elevnavn bli erstattet med en tilfeldig kode. Eventuelle elevnavn vil bli skjult før elevarbeidene fotograferes. Datamaterialet fra undersøkelsen vil ikke bli lagret i prosjektperioden med personopplysninger som navn på lærere, skole og elever. Det vil ikke være mulig for meg å spore elevarbeidene tilbake til elevenes navn ved analyse av materialet.

Direkte identifiserbare opplysninger vil ikke forekomme i min doktorgradsavhandling. Elevenes arbeider er unike. De som kjenner igjen elevarbeidet, vil også kunne vite hvem som har laget det. Det gjør elevene indirekte identifiserbare i min doktorgradsavhandling. Jeg spør derfor om lov til å ta fotografier av elevarbeidene. Et utvalg av fotografiene vil bli publisert i min doktorgradsavhandling i 2011. Lærerens vurdering, som karakter og begrunnelse for denne, kan bli gjengitt sammen med fotografier av elevarbeid. Fotografiene vil bli lagret etter prosjektslutt av vitenskapelige hensyn, som oppfølging og kvalitetssikring av arbeidet. Doktorgradsprosjektet vil følge retningslinjer for personvern og etikk i forskning. Det er frivillig å delta og eleven kan trekke seg når som helst uten å gi en begrunnelse. De innsamlede opplysningene om eleven vil da bli slettet. Dersom eleven velger å trekke seg, eller ikke ønsker å delta, vil det ikke få noen konsekvenser for elevens undervisning.

Rektor er informert, og har gitt samtykke til undersøkelsen ved skolen. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Eva Lutnæs
Høgskolen i Oslo
Pb. 4 St. Olavs Plass
0130 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over og:

- godkjenner Eva Lutnæs undersøkelse
- godkjenner ikke Eva Lutnæs undersøkelse

Kryss av:

-
-

.....
Elevens navn.....
Foresattes navn

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

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

Vedlegg 16 Hovedundersøkelse. Intervjuguide individuelle intervju

Intervjuguide – enkeltintervju

Del 1: Lærereens bakgrunn og visjoner for faget

- Ia Hva slags utdanning har du?
- Ib Hvor - og når har du din utdanning fra?
- Ic Har du noen etter- og videreutdanning innen kunst og håndverk – andre fag?
- Id Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?
- Ie Har du hatt andre jobber tidligere? Hvor?
- If Er det noen spesielle teoretikere du er, eller har vært opptatt av?
- Ig Leser du noen fagtidsskrifter? Hvilke?
- Ih Har du noen forbilder som lærer? Hvem inspirerer deg i din lærerpraksis?
- Ii Hva ser du som kjernen i faget kunst og håndverk? Hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter møtet med din kunst- og håndverksundervisning?
- Ij Hvordan ser du nåværende læreplan i forhold til dine ønsker for faget?
- Ik Gir gjeldene læreplan rom for å vurdere elevene i forhold til det du ser som vesentlige sider ved faget?
- Il Hvilken av de læreplanene du har undervist etter har du trivdes best med? Hvorfor?

Del 2: Spørsmål om egen vurderingspraksis

- 2a Hva er bærebjelkene i en standpunkt karakter i kunst og håndverk slik du ser det?
- 2b En karakter i kunst og håndverk er ofte sammensatt av ulike deler, har du noe fast mønster du opererer etter? (eks Arbeidsgruppa (1984): 1/3 ferdighet i bruk av materialer og teknikker, 1/3 estetiske aspekter ved arbeidet, 1/3 problemløsning og elevens refleksjon over arbeidsgangen)
 - Hva blir ofte utslagsgivende faktor når karakteren skal settes?

Del 2.0 Temabaserte spørsmål om standpunkt vurdering

2.1 Idé- og idéutvikling

- 2.1a Hvilke av de følgende faktorene teller når standpunkt karakter skal settes:
 - Kvaliteter ved selve ideen(e)
 - Kvaliteter ved idéutviklingen
 - Originalitet (kreativitet)
 - Personlig uttrykk
 - andre faktorer?
- 2.1b Hva kjennetegner et faglig godt elevarbeid i forhold til hver av de faktorene som er aktuelle i din vurderingspraksis? (hva ser du etter i elevarbeidene for å vurdere de enkelte faktorene?)
- 2.1c Legger elevens idé føringer for standpunkt vurderingen, slik at du legger mye vekt på om eleven har klart det oppdraget den har gitt seg selv gjennom ideen? Eller er det kvaliteter ved selve ideen du først og fremst vurderer?

2.1d Hvordan vurderes en elev som har klassens beste idé, men en svak og uferdig gjennomføring i produktet? (F.eks. pga. for ambisiøst prosjekt i forhold til tid og materialer til rådighet)

2.1e Hvordan vurderes en elev som er annerledestenkende med gode produkter idé- og håndverksmessig, men har svært mangelfull skisseprosess, logg, strukturering av arbeidsmåter etc.?

2.1f Hvordan legger du opp veiledingen av elevene underveis i prosessen, slik at du unngår å bli sittende og vurdere dine egne ideer/løsningsforslag?

2.2 Håndverk - elevens håndtering av materialer, redskaper og teknikker

2.2a Hvilke av de følgende faktorene teller når standpunktarakter skal settes:

- Produktet viser godt håndverk
- Skisser og idéutvikling viser godt håndverk
- Elevens arbeid i verkstedet med materialer, redskaper og teknikker
- andre faktorer?

2.2b Hva kjennetegner et faglig godt elevarbeid i forhold til hver av de faktorene som er aktuelle i din vurderingspraksis? (hva ser du etter i elevarbeidene for å vurdere de enkelte faktorene?)

2.3 Prosess

2.3a Hvilke av de følgende faktorene teller når standpunktarakter skal settes:

- prosessdokumentasjon (logg, skisser, egenvurdering, arbeidsprosess)
- bruk og videreutvikling av andres bilder og former i eget skapende arbeid
- eksperimentering og vilje til risiko
- evne til å lære av, reflektere over og utnytte uventede ting eller feil som oppstår i prosessen
- selvstendighet
- andre faktorer?

2.3b Hva kjennetegner et faglig godt elevarbeid i forhold til hver av de faktorene som er aktuelle i din vurderingspraksis? (hva ser du etter i elevarbeidene for å vurdere de enkelte faktorene?)

2.3c Er det elevens prosessdokumentasjon eller sluttproduktet som teller mest? – Hvorfor?

2.3d Hvordan vurderes en elev med stor faglig utvikling, kontra en elev som er i toppskiktet fra start? (teller utvikling når standpunktarakteren skal settes?)

2.3e Har du annen dokumentasjon av elevens arbeidsprosess enn elevens egen? – evt. hvilken?

2.3f Hvordan vurderes en elev som arbeider veldig godt, men ikke får til noe særlig faglig sett?

2.3g Hvordan vurderes en elev som tar lite initiativ, og hele tiden må "settes i gang" gjennom konkret veiledning i timene - men som ender med et faglig godt resultat?

2.4 Produkt

2.4a Hvilke av de følgende faktorene teller når standpunktarakter skal settes:

- produktet viser at eleven behersker ulike estetiske virkemidler
- produktet skiller seg fra de andre elevenes og lærernes eksempler
- produktet viser nøyaktighet og har god finish
- produktet er i tråd med elevens idé
- andre faktorer?

2.4b Hva kjennetegner et faglig godt elevarbeid i forhold til hver av de faktorene som er aktuelle i din vurderingspraksis? (hva ser du etter i elevarbeidene for å vurdere de enkelte faktorene?)

2.4c Hvordan forholder du deg til din egen smak ved vurdering av produktets estetiske kvaliteter?

2.4d I hvor stor grad gjøres etablerte prinsipper for bruk av estetiske virkemidler til en del av undervisningen?

2.5 Fagspråk, egenvurdering og refleksjon over eget arbeid i forhold til visuell kultur

Øvingslærer til studenter i praksisperiode: "Kunst og håndverksfaget har blitt mer verbalt, blant annet pga. grunnleggende ferdigheter."

2.5a Hvilke av de følgende faktorer teller når standpunktarakter skal settes:

- bruk av faglige begreper i relasjon til eget arbeid
- egenvurdering av produkt og prosess
- kritiske refleksjon over de virkemidlene som er brukt i eget arbeid
- "sjangerbevissthet" (refleksjon over eget arbeid i forhold til ulike kunst- og design praksiser)
- kunnskaper om kunst- og designhistorie
- vurdering og kritiske refleksjon over profesjonelle arbeider som for eksempel kunstverk, reklame, arkitektur og bruksgjenstander
- andre faktorer?

2.5b Hva kjennetegner et faglig godt elevarbeid i forhold til hver av de faktorene som er aktuelle i din vurderingspraksis? (hva ser du etter i elevarbeidene for å vurdere de enkelte faktorene?)

2.5c Ser du begrepene i Kunnskapsløftet som noe elevene skal gjøre til del av sitt eget språk?

2.5d Er elevenes faglige refleksjon viktigere enn selve produktet? (Eksempel: En elev har brukt komplementærfargene gult og lilla i et maleri, men kan ikke begrunne valget av farger eller peke på hvilke farger som er komplementære i maleriet når læreren spør. Får denne eleven uttelling for fargebruken når karakteren skal settes?)

2.6 Er det sider ved elevarbeidet du legger vekt på i vurdering av standpunktarakter som vi ikke har berørt til nå? Evt. Hvilke?

Del 2: Flere generelle spørsmål om egen vurderingspraksis:

- 2c Er det noen sider ved faget du synes det er vanskeligere å vurdere enn andre? Hvorfor er det eventuelt slik? Hva slags plass får disse sidene ved faget i fastsettelsen av standpunkt karakter?
- 2d Hvor nært legger du undervisningen i kunst og håndverk opp mot det som vil telle ved karaktersetting i faget? Hva formidler du til elevene om det grunnlaget karakteren settes på?
- 2e Hva kjennetegner en god kunst- og håndverksoppgave? (gitt fra lærer til elevgruppe)
- 2f Gir du åpne eller lukkede oppgaver til elevene? I hvor stor grad kan elevene selv bestemme rammer for arbeidene de lager i kunst og håndverk?

Del 3: Spørsmål basert på litteratur om vurderingspraksis**Carlsen og Streitlien (1995) Evaluering av formingsfaget i grunnskolen**

Læreren svarer på spørsmål 36 fra spørreskjema til lærere:

36. I hvilken grad legger du vekt på følgende kriterier når du vurderer den enkelte elev i forming?

	Liten grad	Noen grad	Stor grad
a. Personlig uttrykk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Bruk av estetiske virkemidler/form, farge o.l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Kunnskap om og vurdering av estetiske virkemidler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Teknisk og praktisk ferdighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Selvstendig idéutvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Innsikt i arbeidsprosesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Engasjement i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Materialkunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Kunnskap om og vurdering av bilde, skulptur og bruksform	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3a Læreren graderer i forhold til egen vurderingspraksis. Jeg viser frem tallene fra 1995, og vi diskuterer forskjeller og likheter mellom praksis fra 1995 og nå.

Kjosavik et.al (2003) "Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?":

Forskerne oppsummerer elevenes kommentarer: "Elevene er usikre på hva som er kriterier for vurderingen, og mange tror at holdninger og interesse teller mer enn faglige prestasjoner" (Kjosavik 2003:112).

3b Har du noen kommentar til dette?

Atkinson (1998) "The construction of the pupil as a subject":

THE PRODUCTION OF THE PUPIL AS A SUBJECT

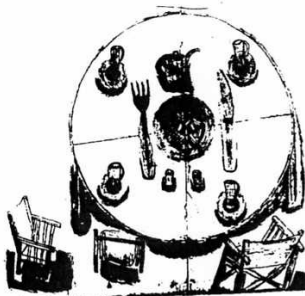


Figure 1. Drawing of Year 7 pupil: 'Set up a place setting for a meal'.

"I want to introduce the idea that the teacher's comments are not assessing drawing ability in the pupil but that they are constructing, regulating and confirming a particular kind of drawer within the pedagogic gaze." I: The construction of the pupil as a subject (Atkinson 1998:29)

3c Gjør et vurderingssystem, der kriteriene er bestemt på forhånd det vanskelig for læreren å se mangfoldet ved det enkelte elevarbeidet? Hvilke sider ved elevarbeidene er det eventuelt som ofte ikke blir vurdert?

Eisner (1996) "Overview of Evaluation and Assessment : Conceptions in Search of Practice"

"There has always been an uneasy relationship between art education and assessment"

Vurdering assosieres med ord som: forutsigbarhet, rasjonalitet og presisjon

Kunstneriske prosesser assosieres med ord som: følelser, uforutsigbarhet og tvetydighet

3d Er forutsigbarheten vurderingssystemet krever og uforutsigbarheten i elevenes skapende prosesser en utfordring i din vurderingspraksis? (evt. Hvordan?)

3e Er det vesentlige sider ved din vurderingspraksis som dette intervjuet ikke har berørt?

Vedlegg 17 Hovedundersøkelse. Intervjuguide gruppeintervju

Intervjuguide – gruppeintervju

Forberedelse til gruppeintervju:

- Ta med kopier av alle oppgavetekster og eventuelle vurderingsskjema/systemer som har dannet utgangspunkt for standpunktkarakteren (dersom jeg ikke har fått de alt)
- Ta med et representativt utvalg elevarbeider. Med representativt utvalg menes variasjon i karakter fra 2-6, om mulig 3 elevarbeider fra hver karakter. Alle klassene bør være representert, og spesielt gode, spesielt svake elevbesvarelser for de ulike oppgavetekstene. Elevarbeidene må være fra de som har gitt samtykke til undersøkelsen
- Ta med eventuelle elevarbeider skapte spesielt stor diskusjon mellom lærerne på karaktermøtet

Del 1: Spørsmål med utgangspunkt i standpunktvurderingen

Ia Det var (x) elever som fikk 6 eller 5 i kunst og håndverk. Kan dere beskrive hva som kjennetegner de elevarbeidene? Hva slags kunnskaper har elevene vist i faget? *(med utgangspunkt i konkrete arbeider)*

Ib Det var (x) elever som fikk 4 eller 3 i kunst og håndverk. Kan dere beskrive hva som kjennetegner de elevarbeidene? Hva slags kunnskaper har elevene vist i faget? *(med utgangspunkt i konkrete arbeider)*

Ic Det var (x) elever som fikk 2 eller 1 i kunst og håndverk. Kan dere beskrive hva som kjennetegner de elevarbeidene? Hva slags kunnskaper har elevene vist i faget? *(med utgangspunkt i konkrete arbeider)*

Id Når dere ser tilbake på vurderingsarbeidet i ettertid - hvilke vurderingskriterier ble det lagt mest vekt på ved fastsettelse av standpunktkarakteren?

Ie Hvor styrende har kompetansemålene i Kunnskapsløftet vært for standpunktkarakteren som er satt?

If Hvilke elevarbeider skapte diskusjoner mellom dere lærere på karaktermøtet? Hvorfor?

Ig Hvor går grensen mellom orden og adferdskarakter, og elevenes fagkarakter?

(Spørsmålene på denne siden har førsteprioritet)

Del 2: Spørsmål basert på litteratur om vurderingspraksis

Nielsen (2000) Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school:

I sin doktorgradsavhandling påpeker professor Liv Merete Nielsen at karakterene i faget forming i større grad enn andre fag samlet på midten.

2a Er dette en svakhet eller en nødvendig egenart ved vurderingspraksis i vårt fag?

2b Hva kan være årsakene til at karakterene er samlet på midten i faget?

Utdanningsdirektoratet (2007)

Utdanningsdirektoratet har satt i gang med en reform av vurderingssystemet som skal være ferdig til skolestart 2009. Et mål med reformen er at elevene skal få mer faglig relevante tilbakemeldinger. De presenterer reformen som at den skal endre vurderingspraksis fra "magefølelse og privatpraksis til profesjonalisering og tolkningsfelleskap."

2c Er dette en beskrivelse dere ville brukt på vurderingspraksis i kunst- og håndverksfaget?

Et av tiltakene Utdanningsdirektoratet prøver ut er formulering av nasjonale vurderingskriterier (kjennetegn på måloppnåelse), som skal skape en felles forståelse av hva kompetansemålene krever av elevene.

2d Ønsker dere felles nasjonale vurderingskriterier velkommen som faglærere i kunst og håndverk? Hvilke konsekvenser vil det ha for egen praksis? Hvilke fordeler og ulemper ser dere?

UDIR (2007) "Presisering av forskrifter om underveis- og sluttvurdering"

Standpunktvurdering skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen (§§ 3-3, 4-4 i forskrift til opplæringslova og privatskolelova). Standpunktkarakteren skal ikke være noe "gjennomsnitt" av tidligere terminkarakterer eller prøvekarakterer, men skal relateres til elevens kompetanse i faget på det tidspunktet standpunktkarakteren fastsettes (§§ 3-7, 4-6, 4-7 i forskrift til opplæringslova). Standpunktkarakteren skal uttrykke elevens mestring i forhold til de samlede kompetansemålene i faget.

2e Hvordan har dere valgt å løse dette for faget kunst og håndverk?

Lowenfeld og Brittain (1974) "Kreativitet og vækst"

"Det må være et sted i skolesystemet, hvor karakterer ikke tæller. Formingskolkalet skal være et fristed, hvor hvert barn frit kan være sig selv, hvor det frit kan give uttrykk for sine følelser uten censur"

2f Hva slags mening har dere i forhold til om faget bør, eller ikke bør ha karakter på ungdomstrinnet? (fordeler og ulemper)

2g Ønsker dere eksamen i kunst og håndverk, i tillegg til standpunktkarakter? Hvorfor/Hvorfor ikke? (Eventuelt i hvilken form?)