Marte Sørebo Gulliksen

Førsteamanuensis, Høgskolen i Telemark

Finn Hjordemaal

Førsteamanuensis, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Professor 2, Høgskolen i Telemark

Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgiving kunst og håndverk

– en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer fase 1 i et større fagdidaktisk forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk. Artikkelen har som mål både å introdusere problematikken på et mer gjennomgripende nivå, og å utforske kvantitativt studentbesvarelser innhentet i forbindelse med StudDataundersøkelsen. Problemstillingene er "Hvilke arbeidsformer er representert i planverket for faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk?" og "Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen?". Analysene av materialet tyder på at fagplanene ser ut til å ha en vektlegging på studentenes individuelle kompetansebygging og et fokus på individuelle arbeidsformer. I utdanningen, derimot, står arbeidsformer som har et hovedfokus på det kollektive, sterkere, slik studentene rapporterer at de opplever det.

Nøkkelord: Faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk, studentenes erfaring, kvantitativ studie, institusjonenes tilrettelegging av arbeidsformer

Innledning

Faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk møter i dag de samme krav om å være forskningsbasert som andre universitets- og høgskoleutdanninger (KD, 2005; Hjordemaal, 2009). Forskning på formgiving, kunst og håndverk har en kort tradisjon, men har blitt kraftig styrket de siste årene (Nielsen, 2007). Samtidig er det lite forskningsbasert kunnskap tilgjengelig om selve høgskoleundervisningens praksis, innhold og arbeidsformer og hvordan denne tar i bruk denne kunnskapen. St.meld 30 2008/2009 *Klima for forskning*, bygger på dette når den presiserer behovet for mer forskning knyttet til profesjonsforskning (KD, 2008/2009). Vi ønsker med denne artikkelen å bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om faglærerutdanningsprofesjonen.

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er et treårig studium som gir bachelorgrad og kvalifiserer til å undervise i faget kunst og håndverk i hele grunnskolen og formgivingsfagene i den videregående skolen. I Norge finnes også en annen vei til å oppnå faglærerkvalifikasjon i disse fagene: ved å studere ved en av profesjonshøgskolene innenfor kunst og håndverksfagene og deretter ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Selve faglærerutdanningen tilbys bare ved to høyskoler i Norge: Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark.

I Norge er imidlertid en faglærerutdanning ingen nødvendighet for å undervise i kunst og håndverk i grunnskolen. Her skiller Norge seg fra flere europeiske land. I følge den europeiske undersøkelsen *Art and Cultural Education at School in Europe* er det relativt vanlig på verdensbasis å ikke ha fagutdannede lærere i småskolen, men det er uvanlig å ikke ha minimums utdanningskrav til lærere på ungdomskolen (AECEA, 2009; Bamford, 2006).

Faget Kunst og håndverk i grunnskolen styres av læreplanen Kunnskapsløftet. Faget har fire områder: kunst, design, arkitektur og visuell kommunikasjon, som alle har mange mål. Disse målene er innbyrdes divergerende og til dels selvmotsigende (Brønne, 2009; Digranes, 2009; Gulliksen, 2009). Dette har det norske faget felles med de andre europeiske fagene, og de andre kunstoffagene (AECEA, 2009; Spord Borgen & Brandt, 2008), og dette er også et fellestrekk for lærerplansjangeren (Øzerk, 2006).

Kunst og håndverksfagene i Norden har to felles problem: stadige endringer både av navn på og innhold i fagene, og uklare definisjoner/intern uenighet i defineringen av begrepene som brukes i fagene (Gulliksen og Johansson, 2008; Ólafsson, 2008). Det å skulle håndtere denne kompleksiteten stiller store krav til læreren. Et islandsk forskningsprosjekt om hvordan lærere i kunst og håndverk (Hönnun og smíði) forstår sitt fag og fagplaner konkluderer med at islandske lærere "tend to see their curriculum identity as deeply rooted in their personal history, even in their family history" (Helgadóttir, 1997:iii; Lutnæs, 2006).

Brønne påpeker i sin doktorgradsstudie flere uklarheter i vurderingssituasjoner i faget i lærerutdanningen (Brønne, 2009). Hun antyder at det er mulig å se at disse uklarhetene ikke kommer av manglende kriterier for verdsetting, men av manglende enighet eller manglende bevissthet omkring hvilke kvalitetskriterier som skal være gjeldende i den enkelte verdsettingssituasjon (Brønne, 2009). Også Lutnæs (2006) har dokumentert en slik problematikk i forhold til vurdering. Det er igangsatt flere tiltak for å gjøre vurdering i Kunst og håndverk mer gjennomiktig og objektiv. Blant annet har Oslo Kommune utviklet en veiledning til vurdering i faget (Ebbestad et al., 2009)

Slike diskrepanser gjør det viktig å undersøke hvilken utdanning disse lærerne har og får, noe som etterlyses på et europeisk nivå i dag (KEA, 2009; EUC, 2007). AECEA rapporten konkluderer "it is important to look at who teaches the arts subjects in the different European countries and how these

teachers are trained” (AECEA, 2009:65). Norge har en utfordring her, skriver Nielsen:

The challenge for the teacher training programmes is to build upon [...] research and thus make traditions visible for a critical discussion related to the educational aims.

(Nielsen, 2007:130)

”Integrert lærerutdanning” er et begrep som har blitt re-aktualisert i samband med den nye Grunnskolelærerutdanningen (GLU)(KD, 2009). Da er det viktig å ha kvalifisert kunnskap om hva man allerede har, slik at man kan møte disse utfordringene på en konstruktiv måte. For eksempel bør man vite hva det er som ligger i faglærerutdanningen som vi må ta vare på, og som for eksempel en profesjonsutdanning i et kunstfag pluss praktisk pedagogisk utdanning (PPU 60stp) ikke gir.

Problemfelt

Denne artikkelen presenterer første del av et større forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Det er en eksplorerende studie som i første rekke har som mål å dokumentere den aktiviteten som foregår i studiet og det innholdet som formidles. Sekundært har studien et teoribyggende mål ved å syntetisere kunnskap fra eksisterende forskning på området.

Denne første delen av forskningsprosjektet baseres på analyser av ramme-, fag- og emneplaner og kvantitativt materiale om faglærerutdanningen i kunst og håndverk innhentet som en del av den store StudData undersøkelsen til Senter for profesjonsforskning ved HiO. Det er gjort få studier i faglærerdelen av dette materialet. Så vidt vi kjenner til, er det per november 2010 gjort én studie som også inkluderer vårt materiale (Hatlevik, 2009). Fordi materialet er så vidt lite brukt, har det derfor vært ønskelig fra vår side å gå åpent inn og se hva det er mulig å finne der. Denne åpne, eksplorative innfallsvinkelen forventes å kunne generere noen problemstillinger som kan følges opp i neste fase av prosjektet.

Vårt perspektiv inn i materialet er didaktisk, med fokus på arbeidsformer eller arbeidsmåter (Gundem, 1998; Engelsen, 2006). Rammeplanene, fag- og emneplanene for studiene gir en kontekst til StudDatamaterialet. I den forbindelse blir Goodlads teori om læreplannivåer relevant som et systematiserende verktøy (Goodlad, 1979).

Vår tilnærming gjennom StudDatamaterialet er ikke uproblematisk, og gir metodologiske utfordringer knyttet til undersøkelsens validitet. Dette utdypes senere. Vår tilnærming burde likevel kunne gi oss indikasjoner på hvilke arbeidsformer som kan være til stede i institusjonenes opplæring og undervisning. Som vi vil se nedenfor har imidlertid vår del av StudDatamaterialet et forholdsvis lite omfang, derfor skal vi ikke trekke store, generaliserende konklusjoner om hvilke arbeidsformer som preger faglærerutdanningen. Derimot ønsker vi å løfte fram og drøfte noen data som kan være interessante ut

fra vårt perspektiv, og bruke dette til å stille mer presise spørsmål om innhold og arbeidsformer i faglærerutdanningen i neste del av forskningsprosjektet. Denne neste delen av forskningsprosjektet vil bli presentert i en senere artikkel. En tredje artikkel angående metodologiske betraktninger til fase to er skrevet (Gulliksen og Hjordemaal, 2010), og en siste artikkel som vil bidra med ytterligere teoretiske perspektiv, er under planlegging.

Teoretisk bakgrunn

Forskning på høgskoleutdanningspraksis innen lærerutdanning i kunst og håndverk forekommer foreløpig kun i to studier på doktornivå i Norge (Brønne, 2009; Gulliksen, 2006). Mens Brønnes studie var en fagdidaktisk studie om praktisering av et område innen kunst og håndverk i allmennlærerutdanning, var Gulliksen's studie en studie av kommunikasjon om formkvaliteter mellom studenter og lærere i faglærerutdanningen. Gulliksen har også diskutert undervisning på lærerutdanningsnivå i kunst og håndverk i flere artikler senere (Gulliksen, 2008a, 2008b, 2009). I 2008 gjennomførte Lutnæs en undersøkelse av to kull tidligere faglærerstudenter ved HiO sin nåværende yrkespraksis (Lutnæs, 2008), mens Gulliksen i 2010 gjorde en tilsvarende undersøkelse av 10 årskull ved HiT (Gulliksen 2010). I retrospektive spørsmål om utdanningen kom det fram at studentene hadde ønsket seg en mer yrkesrelevant utdanning knyttet til de faglige utfordringene de møtte som nye lærere (Lutnæs, 2008:12). Ohnstad's doktorgradsstudie som bygger på empirisk materiale fra intervjuer med praksislærere, kan også nevnes i denne sammenhengen (Ohnstad, 2008).

Det er adskillig mer forskning på faget som skolefag. Skolefaget Kunst og håndverk har tradisjonelt blitt påvirket av den oppfatning at fagkunnskapene læres gjennom egen handling. Det er derfor mulig å hevde at faget historisk og praktisk var og er et prosessfag (Kjosavik, 1998; Johansson, 2002; Gulliksen, 2006).

Prosesser i kunst og håndverksfaget har ofte et fokus på det individuelle: det er individet som lager noe, det er individet som utvikler seg selv og sine ferdigheter. Dette knyttes i forskningsprosjekter i kunst og håndverk ofte opp til kognitivistiske teorier. Historisk sett har fagets teoretiske og forskningsmessige tilknytning vært til pedagogikkfaget og derunder hovedsakelig psykologiske retninger (Nielsen, 2007; Aakre & Randers-Pehrson, 2008). Eksempler på dette er utbredte utviklingspsykologiske modeller som Lowenfeld og Brittain og Trageton, som alle er tydelig inspirert av Piaget og hans stadieteoretiske tenkning (Lowenfeld & Brittain, 1982; Trageton & Gullberg, 2007). Dette fremhevet den delen av fagets innhold som var preget av romantiske ideer om å uttrykke seg selv, en karismatisk holdning. Både Reitan og Brønne poengterer i sine avhandlinger at kunst og håndverksfaget historisk sett har hatt en fokusering på en personlig karismatisk tilnærming (Brønne, 2009; Reitan, 2007).

Parallelt med dette har faget også rommet andre mål og læringsidealer: et encyklopedisk danningsideal, teknikk og materialferdigheter, og formalestetisk oppdragelse (Brønne, 2009). Det er mulig å argumentere for at det i de siste årene har vært et stadig større fokus på den delen av fagets kunnskapsinnhold som skal sette barn i stand til å kunne delta i demokratiske prosesser, for eksempel ved å ha kunnskap om hvordan arkitekttegninger kan tolkes (Nielsen, 2000, 2007; Digranes, 2009). Denne retningen i faget kan til en viss grad sies å ha røtter i den kritiske billedpedagogikken. Denne holdningen til læring i faget tar utgangspunkt i at det skapende individet eksisterer i en sosial og kulturell kontekst. Eksempler på dette er Gerd Z. Nordström på 70-tallet og Brett og Marjorie Wilson med flere i dag (Nordström, 1975; Wilson, 2004). Disse bidragene reflekterer perspektiver på og tilnærminger til læring som står sentralt hos Vygotskij og andre representanter for den kulturhistoriske skole eller videreføringer av denne, for eksempel Lave & Wenger (1991), Engeström (2000) og Säljö (2002).

Disse to tilnærmingene til læring viser at arbeidsformer i Kunst og håndverk som prosessfag kan være forskjellig. En funksjonell oppdeling kan altså være å skille mellom mer individualistiske og mer kollektivistiske former. Vi vil derfor bruke et slikt hovedskille i analysen av materialet.

Oppsummering og problemstilling

Valg av arbeidsformer er et grunnleggende trekk ved undervisning. Vi vet at både individualistiske og kollektivistiske arbeidsformer har sammenheng med utformingen av strategier for hvordan man som lærer kan gi en best mulig undervisning i kunst og håndverk på ulike trinn i utdanningssystemet.

Noen studier av konkret utdanningspraksis viser til eksempler på praktisering av både individuelle og kollektive arbeidsformer, men vi har ikke funnet forskning som har vært opptatt av dette som sådant. Vi vet altså lite om hvilke arbeidsformer som kjennetegner undervisningen i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk mer eksplisitt og i et mer helhetlig perspektiv.

På denne bakgrunnen har vi formulert følgende problemstillinger:

- 1) Hvilke arbeidsformer er representert i planverket for faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk?
- 2) Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen?

Design

Til sammen utgjør de to problemstillingene en helhet for studien som presenteres i denne artikkelen. Resultat fra undersøkelsene i de to problemstillingene drøftes i drøftingsdelen mot slutten av artikkelen, og konklusjonene

som trekkes knytter seg til denne helheten. Det er allikevel et noe større fokus på metodeproblematikk til problemstilling 2, da det, som nevnt over, er klare utfordringer med å gå inn i StudDatamaterialet med vårt perspektiv. Siden problemstilling 1 danner kontekst for problemstilling 2, er det ønskelig å begynne med å besvare denne før vi går inn i denne grundigere gjennomgangen av metodeproblematikken for problemstilling 2.

Når det legges opp til en læreplananalyse i problemstilling 1, er det nødvendig å understreke at motivet for denne analysen er å gi kontekst til problemstilling 2. Det betyr at vi har valgt en læreplananalyse som først og fremst gir en oversikt over hovedtrekk. En slik tilnærming gir oss mulighet til å se det faktiske innholdet i denne formelle læreplanen og diskutere i korte trekk hvordan vi oppfatter dette i forhold til vårt fokus på arbeidsformer, uten å komme for langt inn i dype tolkninger av bakgrunn for planene (den intenderte læreplan) eller å gå for langt i retning av å problematisere våre hermeneutiske forutsetninger for å forstå denne formelle læreplanen (den oppfattede læreplan). Dette bidrar etter vår mening til å holde fokus på studiens ambisjon: som introduksjon til, eller første fase av, en større studie av arbeidsformer i faglærerutdanningen.

Arbeidsformer i planverket

Faglærerutdanningen reguleres av *Rammeplanen i formgiving, kunst og håndverk* fra 2003 (UFD, 2003) med tilhørende forskrift. Rammeplanen følger samme oppbygging som de andre lærerutdanningsrammeplanene og har tre kapitler. Det første kapitlet er felles for alle lærerutdanninger, og introduserer læreryrket som yrke og fenomen i samfunnet. Det andre kapitlet introduserer faglærerutdanningen spesielt: formål og egenart, oppbygging og organisering, praksisopplæring og kort hvordan overgangen fra rammeplan til fagplan skal være.

Faglærerutdanningen har en obligatorisk del, bestående av pedagogikk (30 stp), grunnstudium i formgiving, kunst og håndverk (75 stp) og kunst og formkultur (15 stp). Inkludert i de to sistnevnte, skal det være til sammen 15 stp fagdidaktikk. I tillegg kommer 12-14 uker praksisopplæring som ikke studiepoengfestes. Faglærerutdanningen har også en valgfri del som skal være en 60 stp fordypning innenfor valgfri del av grunnstudiet. Denne valgfrie delen skal også ha innbakt 15 stp fagdidaktikk, og det skal også inneholde et utviklingsarbeid som tilsvarer 15 stp.

Tabell 1: Studiemodell for faglærerutdanningen i følge Rammeplanen

Studieår	Fag			
F3	Formgiving, kunst og håndverk - Fagdidaktikk (15 stp) - FoUprosjekt (20 stp)			Praksis
F2	Pedagogikk (15 stp)	Formgiving, kunst og håndverk (40 stp) - fagdidaktikk - utviklingsarbeid – fordypning	Kunst og formkultur (5 stp)	Praksis
F1	Pedagogikk (15 stp)	Formgiving, kunst og håndverk (35 stp) - fagdidaktikk	Kunst og formkultur (10 stp)	Praksis

I kapittel tre i rammeplanen presenteres formål og egenart og målområder for de tre fag og fagområdene. I pedagogikk er det tre målområder: "Læreren, eleven og opplæringen", "Læreren og eleven i organisasjonen" og "Læreren og eleven i samfunnet". I grunnstudiet er det også tre målområder: "Skapende arbeid", "Fagteori" og "Fagdidaktikk". I kunst og formkultur er det to målområder "Fagteori" og "Fagdidaktikk". Det er ikke utarbeidet målområder for den valgfrie fordypningsdelen.

Målområdene er utfyllt med punktvisse målformuleringer av typen "Studentene skal...". Alle målene beskriver altså hva den enkelte student skal kunne/være i stand til/ha innsikt i/ha ferdighet i, og så videre. De retter seg altså mot individuelle mål. Rammeplanen beskriver ikke hvilke arbeidsformer som skal brukes i oppnåelsen av disse individuelle målene. Allikevel tas arbeidsformer opp på en annen måte siden flere av målområdene, i størst grad innen området pedagogikk og i målområdene fagdidaktikk i grunnstudiet og kunst og formkultur, retter seg mot studentenes kommende undervisningspraksis i læreryrket. Mange av målene, særlig i pedagogikkdelen, retter seg mot hvordan en som lærer skal få den enkelte elev til å lære, altså et individfokus her også. Samtidig understrekes det at denne individuelle læringen foregår i et fellesskap. Som for eksempel: "Kunne motivere og legge til rette for den enkeltes skapende utvikling og lede elevenes arbeidsfellesskap" (UFD, 2003:19).

Seks av sju målformuleringer innen grunnstudiets målområde "Skapende arbeid" er lange. De er sammensatt av (minimum) to setninger der første setning presenterer hva studenten selv skal få av praktisk ferdighet/erfaring med skapende arbeid, mens andre setning er et fagdidaktisk vedheng av typen "[...] og kunne lede slik virksomhet i pedagogisk sammenheng" og "[...] og kunne formidle denne på hensiktsmessige måter i møte med elever og deres skapende prosesser." (UFD, 2003:21). Denne helgarderingen finnes ikke i noen av de andre målområdene. Målområdene "Fagteori" i både Kunst og formkulturdelen og i grunnstudiumdelen er imidlertid bare fokusert rundt kunnskap og ferdigheter hos den enkelte student.

Hovedinntrykket Rammeplanen gir, er altså et fokus på studenten som individ og den kunnskap og læring studenten skal utvikle, noe som ikke er uvanlig i målformuleringer i et studium. En fagplantekst har som oppgave å være en kontrakt mellom studiested og student. Den skal per definisjon ha målbare kriterier for hva studentene skal kunne når de er ferdige. En kan allikevel stille spørsmål ved hvorfor det ikke presiseres tydeligere at studentene skal lære om de sosiale og kulturelle betingelsene for den individuelle og felles aktiviteten som foregår allerede i rammeplanen.

Det interessante blir dermed å se hvilke arbeidsformer som presenteres når de to høyskolene som tilbyr faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk utarbeider sine egne fagplaner på dette grunnlaget. Vi finner igjen rammeplanens målformuleringer i begge institusjonenes planer. Det som skiller de to faglærerutdanningsinstitusjonenes fagplaner fra hverandre, er hvordan de har organisert studiet. Kan et oversiktsblikk gi innsikt i hvilke arbeidsformer som er ment å skulle prege undervisningen på de to institusjonene?

Vi har hentet inn de fagplaner som var aktuelle for vårt kull med studenter (start h2004) fra de respektive institusjonenes digitale og offentlig tilgjengelige fagplanarkiv i januar 2010.

Begge utdanningsinstitusjonene har utarbeidet fagplaner i alle de tre fag og fagområdene. Det er imidlertid klart at fagplanene for kunst og formkultur (HiT, 2004b) og pedagogikk (HiT, 2004c) ved HiT imidlertid ikke er oppdatert etter den nye rammeplanen, men følger den forrige rammeplanen fra 1999 (KUF, 1999). HiO sine planer for disse fagområdene følger imidlertid den nye planen (HiO, 2004b, 2004c). På grunn av dette er det vanskelig for oss å skulle ta for oss hele helheten, siden dette fort hadde flyttet oppmerksomheten vekk fra vårt fokus og over til ulikhetene mellom de to Rammeplanene. Siden det er grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk som utgjør størsteparten av den obligatoriske delen av faglærerstudiet, velger vi kun å gå nærmere inn i fagplanen for denne.

HiT deler grunnstudiet opp i seks delemner: Grunnleggende fagdidaktiske og fagteoretiske emner, Bilde, Skulptur, Bruksform, Arkitektur og IKT (HiT, 2004a). HiO deler målområdet Skapende arbeid i grunnstudiet opp i 2-dimensjonal form (Tegning 1 og 2, Skrift 1 og 2, Maleri 1 og 2, Trykk 1 og 2 og Tekstil 1 og 2), 3-dimensjonal form (1.år: Harde materialer med hovedvekt på tre, metall og plast, 2. år: Plastiske materialer – keramikk) og 4-dimensjonal form: (IKT i skapende arbeid og visuell kommunikasjon 1 og 2) (HiO, 2004a). De andre målområdene deler HiO ikke opp.

HiT sin beskrivelse av organisering og arbeidsformer i fagplanen for grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk er en beskrivelse av et "vekselspill [...] mellom praktisk skapende arbeid, teoretisk orientering og didaktisk refleksjon. Dette krever organiseringsformer der de ulike delemnene dels studeres separat, og dels studeres slik at de utfyller hverandre og sees i sammenheng." Denne og tilsvarende formuleringer framstår i vår sammenheng

som abstrakte og lite konkrete når det gjelder hvordan dette vekselspillet faktisk skal foregå. Videre nedover nevnes ni lærings- og formidlingsformer. De introduseres slik: ”studentene [skal] få allsidige erfaringer med og kunnskaper om faglige lærings- og formidlingsformer som... ” (HiT, 2004a: 8). Enhver kategorisering av disse vil være diskutabel, men ut fra planene som helhet (mål og evaluering), våre erfaringer og teori omkring arbeidsformer i fagfeltet, mener vi at den følgende kategorisering kan forsvares: Av disse ni arbeidsformene kan seks sies å ha hovedfokus på individet: ”Verkstedarbeid”, ”Forelesning”, ”Demonstrasjon”, ”Veiledning og vurdering”, ”Visuelle presentasjonsformer og formidling” og ”Ekskursjoner”; én som kan sies å ha hovedfokus på det kollektive: ”Klasse og kollokviearbeid”; mens ”Problemløsning individuelt/i gruppe” peker i begge retninger og ”Tema og prosjektarbeid” ikke gir klare signaler i den ene eller andre retningen. Videre i fagplanen presenteres dette ytterligere. Det meste av teksten henvender seg, slik vi ser det, til den enkelte studentens individuelle læring. Imidlertid finnes det en setning ”Betydning av nærvær, deltakelse i og ansvar for et aktivt skapende arbeidsmiljø er en viktig faktor for studieutbyttet.” (HiT, 2004a:6) som umiddelbart kan sies å ha et kollektivistisk fokus, men samtidig er det ikke presisert om dette studieutbyttet kommer som et resultat av individuelle eller kollektive arbeidsformer. Det vises senere til samarbeidsprosjekter på tvers av fag, men i disse er det det faglige innholdet som skal ses i sammenheng, ikke individets læring som skal foregå i et sosiokulturelt rom. Teksten som helhet forblir også i fortsettelsen på et relativt abstrakt nivå med stort rom for den enkelte høgskolelærers valg for undervisningen. Det som skal vurderes til slutt er den enkelte students individuelle måloppnåelse.

HiO skiller tydeligere mellom organisasjon og arbeidsformer i sin fagplan (HiO, 2004a). De begynner sin presentasjon av organisasjon i fagplanen for grunnstudiet mer formalistisk, med å forklare strukturen i faget. Deretter påpekes det: ”Undervisningsformen innen faglærerutdanningen er prosjekt- og samarbeidsbasert; et samarbeid som kan foregå både på interne og eksterne arenaer.” (HiO, 2004a:6) Videre presenteres organisering av fordypningsemner og moduler i forhold til progresjon (antagelig studentenes læringsprogresjon). De kulturelle referansene fremheves, det samme gjør styrking av fagområdet (i seg selv) på linje med videreutvikling av studentenes erfaringer og forankring i læreryrket gjennom teoretiske og metodiske problemstillinger. Først i siste setning av fjerde avsnitt nevnes studentenes praktiske arbeid som sak i seg selv, noe som følges opp med påpeking av betydningen av studentenes handlingskompetanse.

Når HiO sin fagplan går videre til å beskrive arbeidsformer, er de imidlertid også tydelige på at studentenes skapende arbeid står sentralt. Her påpekes på samme måte betydningen av individets individuelle læring som i HiT sin plan, men denne knyttes med en gang opp mot en sosial kontekst: ”Den faglige dialogen mellom lærer og student knyttes til sammenhenger mellom idé,

fagtekniske, praktiske prosesser og kunstfaglig teori og analyse. Studenter og lærere har et felles ansvar for å skape helhet i studiet, og se dette teamarbeidet i forhold til læreryrket.” (HiO, 2004a:6-7) Fem strekpunkter oppsummerer typer av arbeidsformer som ”kan” være aktuelle (HiO, 2004a:7). Av disse mener vi at to i hovedsak kan sies å ha hovedfokus på det individuelle: ”Forelesninger, seminarer og individuelt studium” og ”Faglige innføringer, demonstrasjoner, verkstedarbeid”; to kan sies å ha hovedfokus på det kollektive: ”Gruppearbeid” og ”Prosjektarbeid og fellesstudier”; mens punktet ”Varierte presentasjoner og dokumentasjonsformer” er vanskelig å kategorisere etter våre kriterier. HiO sin plan har en mer omfattende beskriving av vurdering enn HiT sin plan, men også denne går først og fremst på oppnåelsen av de individuelle læringsmålene.

Som en oppsummering i forhold til problemstilling 1, kan vi si at det er til dels store forskjeller mellom de to institusjonenes operasjonalisering av rammeplanen. Begge arbeidsformer er representert i ramme-, fag- og emneplanene. Allikevel er det, slik vi ser det, en tendens til en større vektning av individuelle enn kollektive arbeidsformer.

Arbeidsformer i undervisningen

Problemstilling 2 går nærmere inn på undervisningen i studiet: Hvilke arbeidsformer er empirisk sett tilstede i institusjonens studium i følge studentenes vurderinger, slik det kan leses ut av deres responser i StudDataundersøkelsen? En slik empirisk undersøkelse fører med seg en rekke metodiske utfordringer.

Metode

Vårt materiale er hentet fra en omfattende database for studier og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving (StudData basen ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo). Hovedformålet med databasen er å danne grunnlag for panel- og forløpsstudier av 20 profesjoner/profesjonsutdanninger i Norge, inkludert ulike typer lærerutdanninger. Det empiriske grunnlaget for denne artikkelen er data fra spørreskjema distribuert til norske faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk (populasjon), nærmere bestemt ved høgskolene i Oslo og Telemark hvor man utdanner slike faglærere.

Det er åpenbare utfordringer ved å gå inn i et slikt materiale med forskningsspørsmål som ikke var tilstede da materialet ble samlet inn. For det første har vi ikke innvirkning på spørsmålsstillingen. Det fører med seg at spørsmål vi kanskje ville ønsket å ha fått svar på fra studentene ikke har blitt stilt. Dernest møter vi en utvalgsproblematikk i forhold til hvilke av de eksisterende spørsmål som kan være relevante å velge å ta med i vår analyse. Vi har heller ikke hatt innflytelse på responsen ved å eventuelt kunne bidratt med å purre på svar hvis de var viktige for oss. En konsekvens av dette kommer vi tilbake til nedenfor. I tillegg vil konteksten spørsmålene er stilt i, ha en påvirkning på hvordan respondentene har tolket spørsmålene og dermed svart. Dette har vi ingen

innvirkning på, men det kan legges til grunn for vår analyse av materialet. Derav også problemstillingens begrensingsformulering, ”slik det kan leses ut av deres responser”. Det viser seg også, som diskutert under, at spørsmålene vi har kunnet velge som aktuelle variabler, er tolkbare og utsatt for at studentene svarer ut fra sin egen erfaringsbakgrunn. Hadde vi hatt innflytelse på spørsmålenes utforming, hadde vi kunnet tatt hensyn til dette. I våre analyser og konklusjoner er det dermed behov for at vi tar slike begrensninger i betraktning.

Imidlertid anser vi allikevel det å gå inn i et slikt eksisterende materialet som viktig. Dette har flere årsaker: Materialet er først og fremst tilgjengelig, det er utviklet i en godt utredet kontekst, det har blitt gjort flere studier av materialet som nye studier kan bygge videre på funn og metoder fra. Som nevnt over er det få studier gjort i faglærerdelen av dette materialet, og det er viktig at vi får aktivisert dette materialet nå. I tillegg mener vi at det utvalget av variabler vi gjør nedenfor, vil gi oss en empirisk kunnskap som vil være fruktbare for den videre utviklingen av studien.

I StudDatamaterialet er det foretatt datainnsamling i to faser, henholdsvis etter ca. 6 måneders studium (våren 2005) og etter ca 2.5 års studium (våren 2007). Fase 2 inneholder kun data fra HiO.

Tabell 2: Svarprosent ved høyskolene

Høgskole/universitet og utdanning	Antall utsendte spørreskjema	Besvarte spørreskjema	Svarprosent
Fase 1: HiO	56	47	83,9
Fase 1: HiT	61	38	62,3
Total, fase 1	117	85	72,6
Fase 2: HiO	56	31	54,4

Svarprosenten fra fase 1 må kunne sies å være tilfredsstillende, mens bortfallet er betydelig i fase 2, ikke minst fordi studentene fra Høgskolen i Telemark av praktiske årsaker falt ut. Data fra denne fasen vil derfor bli brukt i begrenset grad og med forbehold.

Som det framgår ovenfor bygger vi våre analyser på sekundærdata. Det betyr at vi ikke har hatt mulighet for å stille informantene de spørsmålene vi måtte ønske i forhold til å få valide svar på vår problemstilling. Vi har imidlertid funnet spørsmål i spørreskjemaet som retter seg direkte mot hva slags arbeidsformer studentene mener at undervisningen preges av, og nærmere bestemt valgt ut følgende variabler som kan sies å beskrive arbeidsformer:

- ”Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter” (fase 1),
- ”Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper” (fase 1), og

- ”Undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker” (fase 2).

Den sistnevnte variabelen ble imidlertid bare besvart av 21 studenter, og vi velger derfor å ha hovedfokus på de to førstnevnte i den videre framstillingen og analysen. For å kunne utdype og nyansere informasjonen fra de to hovedvariablene ovenfor noe mer, har vi valgt å trekke inn variabler som sier noe om hvordan studentene opplever andre sider ved sin studiehverdag. Dette er variabler som dreier seg om det studentene opplever som karakteristiske trekk ved undervisningen, og relasjonene til lærerne og andre studenter. Disse variablene er: ”Undervisningen gir motivasjon til selvstudium”, ”studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen”, ”lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål”, ”lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning”, ”jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer”, ”studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider”, ”det er dårlig sosialt miljø blant studentene”, ”det er støttende klima blant oss studenter”, jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert”, og ”jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter.”

Vi har også valgt å ta med et utvalg av variabler som gjør det mulig for oss å sette studentenes oppfatninger om arbeidsformer inn i en videre kontekst. Fullstendig oversikt over bakgrunnsvariabler finnes i vedlegg. Dette utvalget kunne vært satt sammen på flere måter, men vi har prøvd å velge ut noen variabler som kan fungere som indikatorer på hvordan studentene vurderer:

(1) Hvor fornøyde de er med studiesituasjonen og studieforholdene, belyst ved variablene ”Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?”, ”Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?”, ”Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte?” og om de ville ha valgt om igjen ”samme type utdanning?”, ”samme lærested?”

(2) Hva de mener er viktig i yrket de forbereder seg til: ”evne til å jobbe selvstendig” og ”samarbeidsevner”.

I resultatpresentasjonsdelen har vi valgt å presentere hovedvariablene grafisk, fordi dette framhever dem som viktigst for undersøkelsen. Bakgrunnsvariablene presenteres kun i løpende tekst (jf. oversikten i vedleggstabell 1).

Resultatpresentasjon

I denne delen presenteres først noe mer utfyllende studentenes situasjon idet datainnsamlingen i fase 1 og 2 gjøres. Deretter presenteres noen data som beskriver studentenes studiekontekst før hovedtematikken, arbeidsformer, presenteres.

Introduksjonskontekst

I første fase av undersøkelsen har studentene vært faglærerstudenter i omtrent et halvt år. Vi har data fra et fullt årskull. Studentene har på dette tidspunktet hatt undervisning i grunnleggende introduksjoner til fagstoffet i formgiving, kunst og håndverk og i pedagogikk, jf. fagplanen som er presentert tidligere. De har også vært noe ute i undervisningspraksis i grunnskolen. I fase to er studentene kommet i tredje og siste år av sin faglærerutdanning og altså i fordypningsdelen av studiet, jamfør Rammeplanen. Dataene er samlet inn omtrent halvveis i dette studieåret. Vi har data bare fra et halvt årskull i denne fasen, jf. kommentarene over.

Data viser at studentene skårer relativt høyt på indikatorvariabler for tilfredshet med studiet. Dette ser vi av fase 2-spørsmålene "Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?", "Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?", "Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte?", og på spørsmål om de igjen ville valgt "samme type utdanning?" og "Samme lærested?".

Når det gjelder egenskaper som er viktige i det arbeidet studentene forbereder seg til og som studiet bør vektlegge, ser vi at de anser både "Evne til å jobbe selvstendig" og "Samarbeidsevner" som meget viktige. De oppfatter likevel evne til å jobbe selvstendig som viktigere, noe som kan henge sammen med erfaringer de har både fra tidligere skolegang og praksis som viser at lærerens hverdag i stor grad kjennetegnes ved den enkelte lærers enetilværelse i klasserommet.

Arbeidsformer

Data fra fase 1 peker i retning av at undervisningen preges av arbeidsformer som legger vekt på sosial samhandling. Svarene på de to påstandene: "Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter" og "Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper" understøtter denne konklusjonen. De omhandler begge tilrettelegging/oppfordring til samarbeid, og de er moderat positivt korrelert med hverandre ($r=.37$, $p<.01$). Under følger grafisk framstilling av svarene på disse to spørsmålene. I figurene står x-aksen for hva studentene har svart på en skala med verdier fra 1-7, hvor 1 betyr "helt uenig" i påstanden mens 7 betyr "helt enig". Y-aksen står for antall svar på de enkelte verdiene.

Figur 1:

Fordeling i absolutte tall av faglærerstudentenes svar på påstanden "Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter". $M=5.5$, $s=1.3$, $n=82$

Figur 1 viser at hovedtyngden av studentene er enig eller langt på veg enig i at undervisningen er lagt opp slik at de lærer mye av sine medstudenter. Svært få er uenige eller tilnærmet uenige i dette.

Figur 2:

Fordeling i absolutte tall av faglærerstudenters svar på påstanden "Studentene får god anledning til å samarbeide i grupper". $M=5.9$, $s=1.2$, $n=82$

Figur 2 viser at hovedtyngden av studentene i enda sterkere grad er enig eller langt på veg enig i at de får god anledning til å samarbeide i grupper.

Vi merker oss også at tendensene fra fig. 1 og 2 holder seg i fase 2, hvor gjennomsnittene for de to variablene er henholdsvis $M=6.0$ og $M=5.0$.

Faglærerstudentene sprer seg mer når de skal si seg enige eller uenige i at undervisningen stort sett er preget av at lærer snakker. Det aritmetiske gjennomsnittet ligger omtrent midt på skalaen ($M=3.7$, $s=1.6$)(samme skala som ovenfor). Det er ingen statistisk signifikant sammenheng mellom denne variabelen og de to hovedvariablene (jfr. vedleggstabell 2)

Ser vi de tre variablene i sammenheng, understøtter svarene på de to første at kollektive arbeidsformer står sterkt i den undervisningen studentene opplever. Svarene på den tredje variabelen (fase 2, relativt få studenter), kan vel sies verken å støtte eller svekke dette inntrykket i særlig grad.

Videre merker vi oss at det er en relativt klar (og man må også kunne si forventet) sammenheng mellom de to første variablene og bakgrunnsvariablene "det er dårlig sosialt klima blant studentene" (henholdsvis $r = -.30$, $p < .01$, og $r = -.26$, $p < .01$) og "det er et støttende klima blant oss studenter" (henholdsvis $r = .42$, $p < .01$, og $r = .46$, $p < .01$) (se vedleggstabell 2). Dette indikerer at de kollektive undervisningsformene foregår i en atmosfære hvor studentene er innstilt på å støtte opp om slike måter å drive undervisning på. Vi merker oss likevel at studentene i mindre grad organiserer sitt eget gruppearbeid ($M = 3.3$, $s = 1.9$). Våre data tyder også på at studentene opplever det som meget meningsfullt å diskutere faglige spørsmål med medstudenter ($M = 6.1$, $s = 1.2$). Denne variabelen er likevel ikke signifikant positivt korrelert med de to hovedvariablene. Dette kan muligens tyde på at en god del av den faglige meningsutvekslingen også foregår mer uformelt, kanskje på tomannshånd, og utenom organiserte grupper.

Flere av bakgrunnsvariablene belyser studentenes opplevelse av sin relasjon til lærerne. Her er også gjennomsnittstallene (M) gjennomgående høye, men noe varierende (jfr. vedleggstabell 2). Det generelle inntrykket er likevel at studentene opplever lærerne som åpne, støttende og faglig kompetente. Mer spesifikt merker vi oss at det er til dels klare sammenhenger mellom de to hovedvariablene våre og "lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning" (henholdsvis $r = .42$, $p < .01$, og $r = .22$, $p < .05$), og "lærerne er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål" (henholdsvis $r = .30$, $p < .01$ og $r = .31$, $p < .01$). Kanskje er det slik at studenter som er opptatt av å lære benytter seg av og interagerer med andre innenfor de arenaer der dette er mulig, det være seg gjennom gruppearbeid, i veiledningssammenhenger eller i undervisningen for øvrig. I vedleggstabell 3 finner man korrelasjoner mellom flere av bakgrunnsvariablene og hovedvariablene. Etter vår vurdering gir ikke disse analysene vesentlig mer informasjon, og de er følgelig ikke kommentert nærmere. Av gjennomsnittstallene merker vi oss likevel at studentene ser ut til å være noe mer tilbakeholdne med å oppsøke lærerne for å klargjøre faglige problemer ($M = 4.8$, $s = 1.4$). Det samme kan man si når de blir spurt om undervisningen gir motivasjon til selvstudium ($M = 4.9$, $s = 1.4$).

Drøfting

Resultatene viser altså at de formelle læreplanene (Goodlad, 1979) vi har sett på, deler opp utdanningen i små segmenter. Disse har innbyrdes motsetninger, og planene gir ikke klare indikasjoner på hvilke av dem som skal være mest fremtredende. Allikevel mener vi at læreplanenes fokus på individuelle arbeidsformer er relativt tydelig.

Videre viser resultatene fra analysen av StudDatamaterialet at faglærerstudentene i kunst og håndverk mener at arbeidsformer som kan sies å ha hovedvekt på det kollektive, ser ut til å være mest framtreddende i den undervisningen de møter på høgskolene, i hvert fall slik vi kan lese ut av vårt datagrunnlag.

Studentene er i første fase av StudDataundersøkelsen helt i startfasen av studiet. De er utsatt for mange nye inntrykk både faglig og personlig som nye studenter på nytt studiested. De har fått undervisning i både pedagogikk, kunst og formkultur, begynt på det faglige grunnstudiet i formgivning, kunst og håndverk, og de har vært i førstegangs praksis. Selv om disse nye inntrykkene sannsynligvis ikke har hatt tid til å modnes eller struktureres inn i større helhet, har de allikevel fått såpass mye erfaring med studiet og studieopplegget at de har et rimelig godt grunnlag til å svare på spørsmålene. Selv om våre data delvis bygger på en begrenset gruppe (i fase 2) og et begrenset antall variabler, tyder resultatene våre på at faglærerstudentene er rimelig godt fornøyd med studiet og studiesituasjonen.

I resultatpresentasjonen skriver vi at studentene, i forhold til de variablene vi har sett på, har møtt arbeidsformer som kan tolkes til å legge vekt på sosial samhandling. De blir oppfordret til å samhandle for å lære. Studentenes svar (i fase 2) viser et lavere gjennomsnitt på variabelen "undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker". Alt i alt kan dette støtte et inntrykk av at studentene i stor grad møter gruppearbeid og i noen grad lærerstyrt undervisning. Så langt vårt materiale viser, mener vi å ha grunnlag for å hevde at kollektive arbeidsformer oppleves som fremtreddende fra studentenes side, men det var som sagt mulig å stille spørsmål til om dette var noe læreren hadde organisert, eller om det var resultat av studentenes egne, uformelle organiseringer.

Det kan være grunnlag for å problematisere dette resultatet. Vår erfaring som lærere og sensorer innenfor formgivingsutdanninger antyder at det legges stor vekt på individuelt arbeid og individuell veiledning i slike utdanninger, jamfør diskusjonene ført over, støttet blant annet i Brønne (2009) og Reitan (2007). Lutnæs' studie (2008) peker også i denne retning. Når noen av studentene, hvor halvparten av dem er de samme studentene som omfattes av vårt materiale i StudDataundersøkelsen, mener at "utdanningen legger opp til at de skal utvikle seg som kunstnere ikke som fremtidige kunst- og håndverkslærere" (Lutnæs, 2008:9), kan dette bety at det er mer fokus på individuelle arbeidsformer og individuell læring enn kollektive arbeidsformer og fokus på lærerens rolle i slike kollektive prosesser.

Dette er muligens, som nevnt over, et metodologisk problem: StudDataundersøkelsen rommet ikke spørsmål som "er det mye individuell veiledning" e.l. Vi vet ikke om svaret på et slikt spørsmål hadde vært positivt. Dette er derfor spørsmål som vil måtte belyses mer inngående i neste fase i forskningsprosjektet.

Vi kan foreløpig konstatere at det ikke er noen motsetning mellom det at kollektive arbeidsformer tillegges vekt i undervisningen og studentenes rapportering av tilfredshet med studiet. Dette kan bety at de oppfatter denne vekten på slike læringsformer som positivt, eventuelt at de ikke anser at disse tilretteleggingene er vesentlige/utslagsgivende faktorer for sin tilfredshet. Våre data gjør det ikke mulig å avklare dette nærmere.

Vi vet ikke noe om den oppfattede eller operasjonaliserte læreplanen. Vår empiri omfatter kun den formelle og de erfarte læreplanene. Nærmere bestemt den delen av studentenes erfarte læreplan som har blitt fanget opp av spørsmålene i StudDataundersøkelsen, jf. diskusjonene over.

Sammenligningen mellom formelle og erfarte læreplaner indikerer at mens planene er mer individsentrert og rettet inn mot studentenes individuelle kompetansebygging, rapporterer studentene at undervisningen de har møtt preges av kollektive arbeidsformer.

En divergens mellom plan og praksis dokumenterer også Brønne (2009) i sin studie av kunst og håndverk i allmennlærerutdanningen. Hun finner dessuten at divergerende mål i fagplanen og divergens mellom ord og handling ikke virker problematisk for studentene og lærerne: "aktørene [artikulerer] samansette og dels motsette eigenskapar ved formgjevinga, og samansetjinga verkar ikkje til å verta oppfatta problematisk eller kontrastfylt av aktørane sjølve" (Brønne, 2009:67).

Hvis det nå er slik at det er en forskjell mellom plan og opplevd undervisning, kan man spørre hvorfor det er slik. En analyse av hva som foregår på de to nivåene mellom formell og erfart læreplan (oppfattet og operasjonalisert nivå), ville kunne gjort dette klarere.

Læreplaner består ofte av mange og divergerende mål/foki (se også Øzerk, 2006). Fagplanene er i stor grad skrevet av et utvalg av lærerne og godkjent av institusjonene, mens Rammeplanen har vært til høring hos de samme partene og er også skrevet av grupper bestående av faglærere. Hvilke stemmer som kommer frem i planene i forhold til hva som er representativt for faglærerne, er usikkert. Lærere kan følgelig ha det samme syn på innhold og arbeidsformer som det som står fram i planen, eller det kan være at deres syn bare delvis kommer fram. Videre kan lærerne ha et helt annet syn enn det som står i planen, eller det kan også være at lærerne ikke har et avklart forhold til dette. Endelig kan de mene at ulike arbeidsformer kan være relevante i forhold til de ulike målområdene. Vi trenger med andre ord en grundigere forståelse av hva som skjer i overgangsfasen mellom det formelle og det oppfattede læreplannivået. Aktuelle forhold å se nærmere på kan da være i hvilken grad institusjonene legger føringer på hvordan planene skal tolkes, i hvilken grad lærerne diskuterer dette seg i mellom, eller om dette i stor grad avgjøres av den enkelte lærer.

Forholdet mellom den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen bør også granskes nøyere. Ligger det noe i rammefaktorene som faktisk gjør at lærerne underviser annerledes enn det en egentlig hadde ønsket/tenkt?

Møter studentene oftere andre arbeidsformer enn det de hadde dersom læreren hadde fått gjennomslag for sine faglige vurderinger? Er det for eksempel mindre verkstedsarbeid, forelesning, demonstrasjon, veiledning og vurdering enn det læreren mener det bør være i henhold til sin tolkning av planen?

Vår diskusjon omkring arbeidsformer knyttes altså an til et større spørsmål. Dette dreier seg vel så mye om læringssyn, syn på faget og hva som i siste instans er fagets egentlige innhold. Er det planene som henger igjen i et foreldet syn på faget, som planmakerene egentlig ikke har tatt et oppgjør med? Eller er dette bevisste valg basert på hva man mener er fagets egentlige egenart og kjerne, men som blir modifiseres i møtet med de muligheter og rammer som "virkeligheten" byr på?

Man kan også stille spørsmål ved hvor problematisk en slik forskjell mellom formell og erfart plan egentlig er. Svaret vil i betydelig grad være avhengig av hvor styrende man mener fagplanen skal være for den undervisningen som studentene gis, og hvor kompetente faglæreren er i forhold til å takle en større grad av frihet. I teoridelen over viste vi til norske og europeiske forskningsmeldinger og rapporter som påpekte problematiske sider ved manglende lærerutdanning for lærere i fagområdet, og behov for mer forskningsbasert lærerutdanning hvor studentene og faglærerne i større grad utvikler profesjonell didaktisk kompetanse når planene som styrer undervisningen er stadig mer åpne (færre mål-formuleringer og færre beskrivelser av arbeidsformer). Planene har i dag mindre til hensikt å styre enn det tidligere planer har hatt. Både fagplanene i grunnskolen, der det ikke står noen arbeidsformer, og i fagplanene for de ulike lærerutdanningene bærer preg av dette, jamfør presentasjonen over.

På den annen side kommer sterke signaler om en integrert lærerutdanning der det er et mål å etablere en god balanse og sammenheng mellom de ulike fag, mål og målområder. Gjennom faglærerutdanningen må de kommende lærere gjøres i stand til å selv etablere en god balanse når de senere skal undervise i skolen. Vi viser over til studier som sier at lærere ikke nødvendigvis gjør dette (Helgadóttir, 1997). For lite styring kan føre til tilfeldige og lite ønskelige variasjoner i hvordan man planlegger og gjennomfører undervisning. I siste instans handler dette igjen om hvilket syn man har på faget. Det er ulike fagtradisjoner i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk som står sterkt og klart opp mot hverandre, som for eksempel den romantiske karismatiske holdningen vs. kritisk pedagogikk (Nielsen 2007).

Konklusjon og perspektiver videre

Denne artikkelen presenterer fase 1 i et større fagdidaktisk forskningsprosjekt om arbeidsformer og innhold i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Vi har studert ramme-, fag- og emneplaner, samt studentbesvarelser innhentet i forbindelse med StudDataundersøkelsen for å finne ut av hvilke

arbeidsformer som er tilstede i planer og i studentenes erfaringer av faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk.

Våre data og analyser av disse tyder på at arbeidsformer som har et hovedfokus på det kollektive, står sterkt i faglærerutdanningen slik studentene opplever det (den erfarte læreplanen). Fagplanene (den formelle læreplanen) ser ut til å ha en vektlegging på studentenes individuelle kompetansebygging, og følgelig et sterkere fokus på mer individuelle arbeidsformer. Mens faget i planene i stor grad er organisert i henhold til en modell vi kjenner igjen fra Piaget-tradisjonen og en kognitivistisk tenkning, virker det altså som at studentene i større grad møter en Vygotsky og sosiokulturelt orientert tradisjon i undervisningen.

Hvordan kan en slik divergens i vårt materiale forstås? Vi har kun data fra formelt og erfart nivå. Hadde vi hatt data fra de to mellomliggende nivåene (oppfattet og operasjonalisert nivå), kunne vi forstått noe mer av hvorfor en slik divergens oppstår. Vi ser dette som relevant som et utgangspunkt for videre undersøkelser senere. To sentrale tema i denne videreføringen kan være:

- *Institusjons og undervisningsutvikling*: Hvordan er det lærere tolker/oppfatter planer i kunst og håndverk? Dette kan knyttes til stikkord som læringssyn, ståsted, forforståelse, ideologier og så videre. Planene er som nevnt tidligere innbyrdes motsetningsfylte, noe som kan legitimere relativt ulike tolkninger fra lærernes side. Men hvordan foregår denne tolkningen/utvelgelsen? Skjer det bevisst eller ubevisst og har institusjonene noen formelle/uformelle føringer til dette utover fagplanene? Dette temaet antas å kunne knytte an til behovet for forskningsbasert undervisning på høyskoler/universitet.
- *Innhold i utdanningen*: Hva er egentlig innholdet og arbeidsformer i utdanningen? Hva er fagets viktigste innhold blant de mange divergerende og innbyrdes selvmotsigende målene? Har faget en eller flere kjerner? Hvordan operasjonaliserer lærere planer, og hvilke organisatoriske og praktiske faktorer (rammefaktorer) ligger til grunn? Er det for eksempel tilfelle at lærere gjerne skulle gitt mer individuell veiledning og undervisning, men at ressursene til undervisning eller tilgjengelighet til verksted/rom gjør at dette ikke er mulig, og at de i stedet legger opp til studentledede aktiviteter som gruppearbeid? Hvordan integreres fag og didaktikk? I hvilken grad vil andre tilnærminger støtte eller avkrefte de konklusjoner denne undersøkelsen har kommet fram til? Studier innenfor dette temafeltet antas å kunne avklare noe av forholdet mellom faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk vs. fagutdanning innen kunstfagene samt PPU.

Konteksten til en slik studie er fortsatt fagdidaktisk. Temaene kan slik med fordel sees opp mot ulike didaktiske kategorier som mål, stoffutvalg, arbeidsformer og så videre, og hvordan disse er innbyrdes relaterte til hverandre når man planlegger og gjennomfører undervisning i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk på ulike nivåer. Dette er tema som står sentralt i de føringer som er lagt for videreutvikling av lærerutdanning og lærerutdannings-

institusjoner de senere årene, jf. NOKUT (2006) og St.mld 11 2008/2009 (KD, 2008/2009). I denne neste delen av forskningsprosjektet vårt, vil det også være et mål å sammenstille tidligere gjennomført forskning på feltet, bygge videre på denne og gjøre den tilgjengelig for flere. For eksempel gjennom direkte interaksjon med lærere i faglærerutdanningen, slik at de kan speile sin egen praksis opp mot relevant forskningsbasert kunnskap og slik utvikle sin undervisningspraksis.

Litteraturliste

- AECEA, P9 Eurydice. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf
- Bamford, Anne. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Brønne, Karen. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (Vol. PHDthesis 41). Oslo: AHO
http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne_Karen_0909.pdf
- Digranes, Ingvild. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2(2), 26-36.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/48/30>
- Ebbestad, Gro; Grøstad, Kjersti; Lutnæs, Eva; Moe, Eivind, et al. (2009). *Vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet - Veileder*. Oslo: Oslo Kommune Utdanningsetaten.
http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/VFL/Kunst_og_handverk_101109_final.pdf
- Engelsen, Britt Ulstrup. (2006). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Engeström, Yrjö. (2000). Udviklingsarbejdet som uddannelsesforskning: Ti års tilbageblik og et blik ind i zonen for den nærmeste udvikling. I Knud Illeris (Red): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- EUC. (2007). Conclusion of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union C 300*, 12.12.2007. Lastet ned 11.01, 2010, fra
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill
- Gulliksen, Marte. (2006). *Constructing a Formbild - an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. (Vol. PhD). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
http://aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Gulliksen_avhandling.pdf
- Gulliksen, Marte Sørebo. (2008a). Researching the construction of a formbild. I D. Durling, C. Rust, L.-L. Chen, A. Phillipa & K. Friedman (Red), *Undisciplined! Proceedings of the Design Research Society Conference 2008*. Sheffield Hallam University: Sheffield Hallam University. <http://shura.shu.ac.uk/555/1/fulltext.pdf>

- Gulliksen, Marte Sørebo. (2008b). Teaching Form Quality to Teacher Training Students. I K. Jónsdóttir & U. Jóhannsdóttir (Red), *Kongresrapport til den 10. nordiske læreruddannelses kongres: relationen mellem læreruddannelsen og skoleudviklingen*. Reykjavík: University of Iceland - School of Education.
http://yourhost.is/images/stories/khi2008/rapport/B8_Gulliksen.pdf
- Gulliksen, Marte Sørebo. (2009). Alternative theoretical and methodological approaches for exploring higher education in Arts and Craft. *FORMakademisk*, 2(2), 4-14.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/45/28>
- Gulliksen, Marte Sørebo. (2010). Livet etter studiene - hva gjør faglærer- og master/hovedfagstudentene etter endt utdanning? (*submitted to Uniped*).
- Gulliksen, Marte Sørebo, & Finn Hjørdemaal. (2010). Fokusgruppeintervju - et hjelpemiddel til å utvikle undervisningen i lærerutdanningen. (*Submitted to Techne A*).
- Gulliksen og Johansson (Red) (2008). *Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. Techne B (Vol. 15/2008). Vasa: NordFo
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen. (2009). *Avgangsstudenten – Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning* (Vol. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
<http://www.hio.no/content/download/101128/762004/version/1/file/Avgangsstudenten-A4.pdf>
- Helgadóttir, Guðrún. (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity as Reflected in Life Histories*. Vancouver: The University of British Columbia.
https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/6694/ubc_1997-250679.pdf?sequence=1
- HiO. (2004a). *Fagplan for grunnstudium i formgiving, kunst og håndverk (75 studiepoeng) 2004/2005*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
<http://www.hio.no/content/download/28971/256050/file/FKHgrunnstud.pdf>
- HiO. (2004b). *Fagplan for kunst og formkultur (15 studiepoeng) 2004/2005*. Lastet ned 06.01 2010, fra http://www.hio.no/content/download/28977/256081/file/FKHkunst_formkult.pdf
- HiO. (2004c). *Fagplan for pedagogikk (30 studiepoeng) i formgiving, kunst og håndverk, 2004/2005*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
<http://www.hio.no/content/download/28976/256077/file/FKHped.pdf>
- HiT. (2004a). *Grunnstudiet formgiving, kunst og håndverk 75 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_02_Grunnstudiet_020704.pdf
- HiT. (2004b). *Kunst og Formkultur 15 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_03_Kunst_Formkultur_020704.pdf
- HiT. (2004c). *Pedagogikk 30 studiepoeng*. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_04_PedFKH_120304.pdf
- Hjørdemaal, Finn. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen.. I E. L. Dale (Red), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansson, Marlène. (2002). *Slöjdpåttik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg, : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, Marlène, & Illum, Bent. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? - kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpåttik. *FORMakademisk*, 2(1), 69-82.
<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/31/26>

- KD. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitet og høyskoleloven). Lastet ned 07.01, 2010, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html>
- KD. (2008/2009). St.meld.nr 30, Klima for forskning. Lastet ned 07.01, 2010, fra <http://www.regjeringen.no/pages/2178785/PDFS/STM200820090030000DDDPDFS.pdf>
- KD. (2009). Forslag til forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Lastet ned 08.01.2010, fra http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf
- KEA, European Affairs. (2009). *The Impact of Culture on Creativity*. Brussels: European Commission (Directorate-General for Education and Culture). http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf
- Kjosavik, Steinar. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- KUF. (1999). *Rammeplan og forskrift for Faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175123-faglarer_formgiving_kunst_handverk.pdf
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lowenfeld, Viktor, & Brittain, W. Lambert. (1982). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan
- Lutnæs, Eva. (2006). Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. I L. M. Nielsen & I. Digranes (Red), *DesignDialog - Kunnskapsløftet og visuell kompetanse* (Vol. 24, ss. 59-68). Oslo: HiO-rapport
- Lutnæs (2008). *Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i formgiving, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Nielsen, Liv Merete. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school*. [Oslo]: Oslo School of Architecture
- Nielsen, Liv Merete. (2007). Art, design and environmental participation. Norwegian research in art and design education 1995-2006. I L. Lindström, H. Illeris, L. M. Nielsen & M. Räsänen (Red), *Nordic Visual Arts Education in Transition. A research Review*. Stockholm: Svenska Vetenskapsrådet
- NOKUT. (2006). *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- Nordström, Gert Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet: den polariserande pedagogikens grunder*. [Stockholm]: Gidlund
- Ohnstad, Frøydis Oma. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. [Oslo]: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Ólafsson, Brynjar. (2008). Hönnun og smíði (Design og håndverk). I M. S. Gulliksen & M. Johansson (Red), *Nuläge och framåtblickar - Om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. (Vol. 15/2008). Vasa: NordFo
- Reitan, Janne Beate. (2007). *Improvisation in tradition a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. [Oslo]: Oslo School of Architecture and Design

- Spord Borgen, Jorunn, & Brandt, Synnøve Skjersli. (2008). *Rapport 51/2008 Architectural Education for Young People in Europe. A Comparative Study in Seven European Countries. Norway - Country Report*. Oslo: NIFU STEP.
<http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2008/NIFU%20STEP%20Rapport%2051-2008.pdf>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red), *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Trageton, Arne, & Gullberg, Vivian Hernar. (2007). *Leik med materiale: konstruksjonsleik 1-7 år*. Oslo: Pensumtjeneste
- UFD. (2003). Rammeplan og forskrift for faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk. Lastet ned 06.01, 2010, fra
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175790-2rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf
- Wilson, Brent. (2004). *Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives*. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: National Art Education Association/Lawrence Erlbaum Associates
- Øzerk, Kamil Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. [Vallset]: Oplandske bokforlag.
- Aakre, Bjørn Magne, & Randers-Pehrson, Anniken. (2008). Norge - Formgiving, kunst og håndverk. I M. S. Gulliksen & M. Johansson (Red), *Nuläge och framåtblickar - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Vol. B:15/2008). Vasa: NordFo

Vedlegg

Vedleggstabell 1: Bakgrunnsvariabler

Spørsmål	Skala	n	Mean	Standard Deviation
"Hvis du i ettertid skulle gi en samlet vurdering av denne utdanningen, hvor fornøyd vil du da si du er?" (Fase 2)	skala: 1 svært misfornøyd – 5 svært fornøyd	n = 21	M=3.6	s=0.9
"Hvor fornøyd er du med praksisdelen av studiet?" (Fase 2)	skala: 1 svært misfornøyd – 5 svært fornøyd	n = 21	M=3.7	s=0.5
om de ville ha valgt om igjen "samme type utdanning?" (Fase 2)	skala: 1 svært lite sannsynlig – 5 svært sannsynlig	n = 21	M=4.3	s=0.9
"samme lærested?" (Fase 2)	"samme lærested?" skala: 1 svært lite sannsynlig – 5 svært	n = 21	M=3.7	s =1.2
"evne til å jobbe selvstendig" (Fase 1)	skala 1 I svært stor grad – 5 Ikke i det hele tatt	n = 81	M=1.7	s=0.7
"samarbeidsevner" (Fase 1)	skala 1 I svært stor grad – 5 Ikke i det hele tatt	n = 82	M=2.3	s=1.0
"Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte" (Fase 2)	skala: Ja, Nei	n = 21	71% nei	
"Det er dårlig sosialt miljø blant oss studenter" (Fase 1)	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 81	M=1.9	s=1.4
"Det er et støttende klima blant oss studenter(Fase 1)	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.7	s=1.3
"Studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.1	s=1.5
"Undervisningen gir motivasjon til selvstudium"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=4.9	s=1.4
"Læreren er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 81	M=4.8	s=1.6
"Lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=5.2	s=1.3
"Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=4.8	s=1.4
"Jeg får mye ut av å diskutere fag med mine medstudenter"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=6.1	s=1.1
"Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert"	Skala: 1 uenig -7 enig	n = 82	M=3.3	s=1.9

Vedleggstabell 2: Korrelasjoner ($p < .05$ (*), $p < .01$ (**))

	"Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter"	"Studentene har god anledning til å samarbeide i grupper"
"Undervisningen er stort sett preget av at lærer snakker" (Fase 2)	$r = .17$ $n = 30$	$r = -.21$ $n = 30$
"Det er dårlig sosialt miljø blant oss studenter"	$r = -.30^{**}$ $n = 81$	$r = -.26^{**}$ $n = 81$
"Det er et støttende klima blant oss studenter"	$r = .42^{**}$ $n = 82$	$r = .46^{**}$ $n = 82$
"Lærerne utfordrer og støtter studentene gjennom sin veiledning"	$r = .42^{**}$ $n = 82$	$r = .22^*$ $n = 82$
"Læreren er opptatt av å få tak i hvordan studentene tenker om faglige spørsmål"	$r = .30^{**}$ $n = 81$	$r = .31^{**}$ $n = 81$

Vedleggstabell 3: Andre korrelasjoner

	"Undervisningen er lagt opp slik at jeg lærer mye av mine medstudenter"	"Studentene har god anledning til å samarbeide i grupper"
"Studentenes ideer og forslag blir verdsatt i undervisningen"	$r = .08$ $n = 82$	$r = .32^{**}$ $n = 82$
"Undervisningen gir motivasjon til selvstudium"	$r = .18$ $n = 82$	$r = .27^*$ $n = 82$
"Studentene får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne på innleverte arbeider"	$r = .15$ $n = 82$	$r = .13$ $n = 82$
"Jeg får mye ut av å diskutere fag med mine medstudenter"	$r = .18$ $n = 82$	$r = .09$ $n = 82$
"Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert"	$r = .07$ $n = 82$	$r = .21$ $n = 82$