

Virkelighetsnære oppdrag i Kunst og håndverk

– en analyse av kompetansemålene i LK20

Janne Heggvoll og Eva Lutnæs

Høsten 2020 ble det innført en ny læreplan for den norske grunnskolen. Læreplanen i hvert fag innledes med en beskrivelse av fagets relevans for den enkelte elev, samfunn- og arbeidsliv. I beskrivelsen av relevansen ved grunnskolefaget Kunst og håndverk forpliktet lærerne til å etablere samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv for å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger. Kravet om samarbeid spiller opp mot et sentralt prinsipp innen entreprenøriell didaktikk: det å koble elevenes aktiviteter til livet og samfunnet utenfor skolen. I denne artikkelen forfølges virkelighetsnære oppdrag som strategi for læring gjennom en analyse av de 41 kompetansemålene for grunnskolefaget Kunst og håndverk. Analysen følger de fire fasene i metoden systematisk tekstkondensering: helhetsinntrykk, meningsbærende enheter, kondensering, sammenfatning. Fundamentet for virkelighetsnære oppdrag finner vi i 12 av kompetansemålene – de berører samfunnsaktuelle problemstillinger. De andre kompetansemålene gir elevene fagspesifikke verktøy for å arbeide med virkelighetsnære oppdrag. De virkelighetsnære oppdragene kan i tråd med retningen ”gjennom” entreprenørskap posisjoneres som verktøy for å utvikle kompetanse innen fag. Samtidig kan koblingen mellom fagspesifikt innhold og virkelighetsnære oppdrag gjøre at elevene får øye på verdien i faget for samfunnet og for deres egne liv. I analysens siste fase skisserer vi virkelighetsnære oppdrag for ulike trinn for å konkretisere handlingsrommet i kompetansemålene for aktører i fagfeltet.

Keywords: Entreprenøriell didaktikk, virkelighetsnære oppdrag, grunnskolefaget Kunst og håndverk, samfunnsaktuelle problemstillinger, læreplananalyse.

Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv og kobling til aktuelle problemstillinger

Høsten 2020 ble det innført en ny læreplan (LK 20) for den norske grunnskolen som et resultat av prosessen *Fagfornyelsen*. Prinsippene for utvikling av ny læreplan ble etablert gjennom melding til Stortinget: *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Her fremmes det å gjøre skolens innhold relevant for den enkelte elev og for samfunn og arbeidsliv som et avgjørende hensyn i en fornyelse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). I den ferdigstilte læreplanen finner en igjen forventningen om relevans ved at hvert grunnskolefag innledes med en beskrivelse av dets relevans for nettopp den enkelte elev, samfunn- og arbeidsliv. Disse tekstene konkretiserer det enkelte fags bidrag til grunnskolens innhold og allmenndannelsen av de som skal være med å forme fremtiden.

Denne artikkelen er basert på en nysgjerrighet i å forfølge den siste setningen i avsnittet om grunnskolefaget Kunst og håndverks relevans og sentrale verdier: ”Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Begrepet ”skal” forplikter skolens praksis i faget og gir en tydelig overordnet føring for elevenes skapende prosesser i verkstedene. Kravet om samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv spiller opp mot et sentralt prinsipp innen entreprenøriell didaktikk: det å koble elevenes aktiviteter i fagene til livet og samfunnet utenfor skolen – undervisning der aktuelle problemstillinger fra lokalsamfunnet blir elevenes utfordringer. Inger Karin Røe Ødegård og Tori Virik Nøvik poengterer: ”Entreprenøriell læring skal være *relevant* og *virkelighetsnært*, og det forutsetter at

elevene blir involvert, og at læreprosessene knyttes til «det virkelige liv» i alle fag» (Røe Ødegård og Nøvik 2019, s. 40-41). Vi vil utforske koblinger til den entreprenørielle didaktikken og aktualisere virkelighetsnære oppdrag som en strategi for elevenes læring i faget. I artikkelen går vi nært på de nye kompetansemålene for grunnskolefaget Kunst og håndverk fra 1. – 10. trinn med spørsmål om hvordan de kan bidra til å koble faget og elevene på problemstillinger i egen samtid. Kompetansemålene utgjør artikkelens empiri, mens entreprenøriell didaktikk og virkelighetsnære oppdrag er sentrale begreper og utgjør den teoretiske rammen for analysearbeidet. Begrepene vil innledningsvis defineres og problematiseres, og sees i sammenheng med egenarten til faget.

Entreprenøriell didaktikk og grunnskolefaget kunst og håndverk

Faget Kunst og håndverk er den norske grunnskolens femte største fag og er obligatorisk fra 1.–10. årstrinn. På 1.–7. trinn har elevene 477 undervisningstimer, og på 8.–10. trinn har de 146 undervisningstimer. Det praktisk skapende arbeidet står sentralt i faget, og siden 1960 har faget forent tradisjoner fra sløyd- og bildepedagogikk i samme læreplan. Disse tradisjonene ble videreført i utviklingen av kjerneelement til den nye læreplanen: håndverksferdigheter, kunst- og designprosesser, visuell kommunikasjon og kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Før læreplangruppene gikk i gang med å utvikle nye læreplaner for det enkelte fag ble det gjennomført omfattende utredninger av hvordan skolen burde fornyes. I utredningen, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*, presenteres fire kompetanseområder som særskilt viktige for elevene og samfunnet i framtiden (NOU 2015: 8, s. 8). Blant de fire er kompetanseområdet: “å kunne utforske og skape”. Når utvalgets anbefalinger er blitt til politiske føringer i *Meld. St. 28*, er dette kompetanseområdet knyttet opp mot evne til innovasjon, nyskaping og entreprenørskap og deres betydning for framtidens samfunns- og arbeidsliv (*Meld. St. 28 (2015-2016)*, s. 41).

Satsningen på entreprenørskap i norsk skole føyer seg inn som del av en global skolepolitisk strategi (Lund et al., 2011; European Commission, 2018; OECD, 1989). I OECD-rapporten *Towards an “Enterprising” culture – a challenge for education and training* (OECD/CERI, 1989) gjøres det en kartlegging av hvordan medlemslandene arbeider for å styrke den entreprenørielle kompetansen hos enkeltpersoner og i samfunnet som helhet. Den konkluderer med at det er to didaktiske tilnærminger som utpeker seg når entreprenørskap løftes inn i en skolekontekst. En snever tilnærming som handler om å starte og drive en bedrift og en vid tilnærming som handler om å utvikle entreprenørielle ferdigheter. Disse tilnærmingene gjentas når Martin Lackéus (2015) klargjør kunnskapsstatus i rapporten *Entrepreneurship in Education. What. Why. When. How*, men utdypes ved å etablere et skille mellom *om* entreprenørskap, *for* entreprenørskap og *gjennom* entreprenørskap. *Om* entreprenørskap innebærer å lære det teoretiske grunnlaget for entreprenørskap som felt og fenomen. *For* entreprenørskap innebærer å utvikle kunnskaper og ferdigheter som for eksempel initiativ, kreativitet og ansvarlighet, som grunnlag for å innta roller som fremtidige entreprenører. *Gjennom* entreprenørskap handler om å bruke entreprenørskapsrelaterte prosesser som en arbeidsmåte for å utvikle kompetanse innen skolefag og skape livsnære aktiviteter som kan stimulere samfunnsaktører med handlekraft.

Gjennom entreprenørskap kan sees i sammenheng med pedagogisk entreprenørskap som fokuserer på handlingsorientert undervisning (Røe Ødegård, 2003) med livsnære aktiviteter hvor elevene får lære i samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv (Røe Ødegård og Nøvik, 2019). Ambisjonene er et pedagogisk innhold preget av engasjerende opplæring, aktivitet, læring koblet opp mot lokalsamfunnet og autentisk læring. Pedagogisk entreprenørskap fordrer arbeidsmåter som bidrar til å styrke elevenes kreativitet og tro på egne ferdigheter, og som gir et grunnlag for å se muligheter og en motivasjon til å ta initiativ og ansvar i samfunnet (Jenssen og Haara, 2019). Begrepet pedagogisk entreprenørskap har i senere tid fått følge av entreprenøriell didaktikk (Jenssen et al., 2020; Pedersen, 2018) som etterstreber en skolehverdag med vekt på elevenes aktivitet, kreativitet, lokalkunnskap, selvstendighet og motivasjon i møte med egen læring (Jenssen et al., 2020). Entreprenøriell didaktikk gir artikkelen en

teoretisk ramme for å utforske hvordan faget Kunst og håndverk kan kobles til aktuelle problemstillinger og relevansen ved et samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv.

Det er viktig å påpeke at en innen entreprenøriell didaktikk ofte finner den entreprenørielle undervisningen forklart i kontrast til den ”tradisjonelle”, gjerne ved å plassere den standardiserte, innholds-fokuserte og passive undervisningen på den ene siden, og den aktive, prosessbaserte, samhandlende og eksperimentelle undervisningen på den andre (Lackéus, 2015). Monica Green (2014) gjør en tilsvarende polarisering når hun posisjonerer designpedagogikk i kontrast til pedagogikk som setter lærerens kunnskap først og gjør elevene til passive mottakere. Green viser til hvordan designpedagogikk gir elevene rom for å visualisere fremtiden og til å se seg selv som proaktive deltakere som har en betydelig rolle å spille. Således er skiftet fra lærersentrert til elevaktiv undervisning velkjent, og dynamiske og varierte læringsformer er godt etablert (Järvelä og Volet, 2004). Entreprenøriell didaktikk tilfører derfor ikke nødvendigvis nye ideer, men den bærer med seg noen unike egenskaper som å se muligheter, arbeide innovativt og evnen til risiko (Lackéus, 2015).

For grunnskolefaget Kunst og håndverk er ikke vekt på elevens aktivitet og koblingen til arbeids- og næringsliv noe nytt. Da håndverksfag ble innført som del av den offentlige skolen i 1889 var visjonene å forberede elevene som fremtidige arbeidstakere i industri og etablere praktiske ferdigheter til bruk i hjemmet. Undervisningsmetoden i denne perioden, der elevene gjennom å kopiere modeller skal utvikle nøyaktighet, flid og tekniske ferdigheter, er beskrevet i håndbøker for lærere (Rosing, 1880; Kjennerud, 1900; Holck, 1913). I 1930-tallets håndbøker for lærere møtte undervisningsmetoden kritikk. Både Signi Trætteberg (1934) og Adolf Digranes (1933) mente at kopiering var til hinder for selvstendig tenkning. Som alternativ beskriver Digranes hvordan lærerens eksempler i trearbeid skal gi elevene impulser til eget skapende arbeid, og Trætteberg tar til orde for de små forandringer metode innen tekstilundervisningen. Med 30-tallets håndbøker for lærere åpnes det i større grad for elevenes kreativitet og initiativ i verkstedene.

Ser vi frem mot nåtidens undervisning i sløyd lever de små forandringers metode i beste velgående. Anniken Randers-Pehrson (2016) går tett på fagets praksis i designorienterte oppgaveperioder og finner en likhet mellom elevproduktene basert på felles faglige føringer fra læreren. Samtidig er det rom for elevene til å skape referanser og sammenheng til egen livsverden gjennom dekorative element. I en finsk sløydfaglig kontekst står begrepet “holistic craft process” sentralt og betegner en sløydprosess som inkluderer design, produksjon og evaluering for elevene (Häsänen, Lepistö & Rönkkö, 2018). Det bærende prinsippet er at eleven er aktiv bidragsyter gjennom alle faser av prosessen (Porko-Hudd et al., 2018). Elevens kreativitet og initiativ blir her selve motoren i de skapende prosessene og Ulla Häsänen, Jaana Lepistö og Marja-Leena Rönkkö gjør koblinger mellom sløydens praksis og den entreprenørielle didaktikken når de diskuterer hvordan elevene konfronterer risiko. I en annen artikkel diskuterer Lepistö og Rönkkö (2016) hvordan sløyd utvikler elevenes evne til å ta beslutninger og ser sammenhenger til et entreprenørielt tankesett. Den handlingsorienterte og aktive eleven er godt forankret i sløydfagets praksis i Norden.

Fra å lykkes i et globalt marked til bærekraftige samfunnsformer

Når entreprenørskap løftes inn i skolen bærer det med seg ideologier der utdanning blir et verktøy for å bygge kompetanse til å lykkes i et globalt marked. Utdanningen skal legge grunnlaget for menneskelige egenskaper, holdninger og ressurser som fremmer dristige entreprenører og skapende innovativ virksomhet for slik å sikre nasjonenes bærekraft i fremtiden (Lund et al., 2017, s. 17). Vi har tidligere vist til OECD-rapporten der det er to didaktiske tilnærminger som utpeker seg. En snever tilnærming der elevene på eksperimentell basis lærer om å starte opp og drive en bedrift, og en vid tilnærming som sikter mot å utvikle entreprenørielle ferdigheter som gjør det mulig å handle fleksibelt og kreativt i møte med raske sosiale og økonomiske endringer (OECD/CERI, 1989, s. 7). I dagens utdanningspolitiske

landskap kreves mer. Begge tilnærmingene utdanner først og fremst til å 'konkurrere og forbruke', snarere enn å 'vise omsorg og bevare' (Sterling, 2001). Med våre kreative krefter har vi mennesker erstattet natur med kultur i et slikt omfang at en ny geologisk epoke er foreslått, antropocen. Den kulturen vi designer bryter sakte, men sikkert ned sitt eget eksistensgrunnlag. I løpet av noen få århundrer har vi mennesker tatt større og større plass på jordkloden med jordbruk, fabrikker, boliger, veier og gjenstander. 75 % av landområdene og 66 % av havene er betydelig endret av menneskelig aktivitet, og tap av biologisk mangfold fremmes som en like stor trussel som klimaendringene (Naturpanelet (IPBES), 2019). Konsekvensene av manglende samspill mellom natur og samfunn har blitt alvorlige, og vårt økologiske fotavtrykk er større enn det jorda klarer å bære over tid (Jackson, 2009). Det gjør at forutsetningen for å bringe entreprenøriell kompetanse inn i skolen er endret og krever etter vår vurdering et paradigmeskifte der handling i møte med nedbrytning av naturen, bringes inn parallelt med de raske sosiale og økonomiske endringer som trekkes frem i OECD-rapporten.

I overgangen mot mer bærekraftige samfunnsformer ser vi fortsatt behov for dristige entreprenører, men de globale utfordringene kan ikke møtes gjennom økonomisk suksess alene. Ivaretagelse av naturen og menneskers velferd må settes som premiss for utvikling og innovasjon. Det innebærer å gjøre etiske dilemma i skapende virksomhet til en eksplisitt del i utviklingen av entreprenøriell kompetanse og gi elevene et faglig grunnlag for å ta ansvarlige valg. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt fører Ingvill Gjerdrum Maus (2019) prinsipper og praksiser for bærekraftig design inn som grunnlag for elevenes utvikling av bokser i den tradisjonelle sløydteknikken sveip. Dette er et eksempel på bærekraftdidaktikk og ivaretagelse av naturen innen sløydfagets rammer som føyer seg inn i en større sløyddidaktisk diskurs (Näumann et al., 2020; Ahlskog-Björkman et al., 2020; Hofverberg & Westerlund, 2021; Sandven, 2019).

Eva Lutnæs og Nina Fallingen (2017) ser på bredden i faget Kunst og håndverk når de konkretiserer utdanning for bærekraftig utvikling med elevenes skapende praksiser som utgangspunkt. Økoliteracybegrepet kobles her til faget Kunst og håndverk med fokus på bevisstgjøring om de globale utfordringene og endringskompetanse, strategier for å utfordre det etablerte og utforske og iverksette alternative modeller for forbruk og samfunnsutvikling (Lutnæs og Fallingen, 2017). Hovedfokus i økoliteracy er den gjensidige avhengigheten mellom natur og samfunn, mens de 17 bærekraftsmålene også retter fokus mot mellommenneskelige utfordringer som fattigdom, likestilling mellom kjønn og mangel på anstendige arbeidsforhold. Det at elevene utvikler forståelse for hvordan egne holdninger og handlingsmønstre er med på å påvirke utfordringer i egen samtid, er vel så viktig knyttet til tema som flerkulturalitet, kjønnsidentitet og stereotyper. Helt sentralt i entreprenøriell didaktikk er elevenes aktive problemløsning, men det er læreren som setter rammer for undervisningen og hvilke samfunnsaktuelle problemstillinger som får spillerom og gjøres til elevenes utfordringer.

Virkelighetsnære oppdrag som strategi innenfor entreprenøriell didaktikk

Entreprenøriell didaktikk tar utgangspunkt i elevens ståsted, miljø og erfaringer. Det virkelighetsnære vektlegges som en strategi for å gjøre faginnhold mer forståelig og verdifullt for elevene (Røe Ødegård & Nøvik, 2019). Eirik S. Jenssen og Frode Olav Haara (2019) har i artikkelen "Teaching for Entrepreneurial Learning" sett på to skoler som over tid har fokusert på entreprenørskap, og som beskriver seg selv som entreprenørielle. Skolene vektlegger entreprenøriell læring i undervisningen og et tydelig fellestrekk for aktivitetene og arbeidsmåtene er koblingen til livet og samfunnet utenfor skolen. De ser koblingen som tosidig. Skolene og elevene blir en ressurs i lokalsamfunnet, samtidig som lokalsamfunnet blir en læringsarena og ressurs i undervisningen. Helt sentralt i skolens arbeid med entreprenøriell læring står, 'authentic problem solving' eller 'real-life assignments', virkelighetsnære oppdrag der elevene får ta ansvar og skape løsninger for andre. Jenssen og Haara (2019) fremmer slike oppdrag som en motsetning til konstruerte utfordringer i lærebøkene og viser gjennom studien hvordan oppdrag fra eksterne aktører bidrar til å øke elevenes motivasjon for læring. Jennifer L. Tan og Youyan

Nie (2015) sporer røttene for autentiske oppdrag tilbake til paradigmeskifter i pedagogikken fra en lærersentrert og faktoorientert undervisning til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes tankeprosesser, samhandling og samfunnsrelevans. Det autentiske hos Tan og Nie (2015) viser til aktuelle problemstillinger i samtiden og koblinger til elevenes livsverden, ikke nødvendigvis samarbeid med en ekstern aktør.

Vårt søkelys på virkelighetsnære oppdrag som strategi for elevenes læring har utgangspunkt i den nevnte setningen fra fagets relevans og sentrale verdier: ”Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi er bevisst de utfordringene som ligger i å bruke begrepet virkelighetsnære oppdrag i tilknytning til elevenes læreprosesser. Diskusjonen rundt elevenes læringsmiljø favner vidt, og tillegges karakteristikk som dynamisk, innovativ, livsnært og autentisk (Engeström, 2009). Disse karakteristikkene er gjerne positive, optimistiske og lovende, og det er legitimt å spørre om deres eksistens bunner i et ønske om en fremtidig læring der alle gode kvaliteter ved menneskers interaksjon oppfylles (Engeström, 2009). En kan tenke seg at en skaper en distanse til etablerte undervisningsformer når en setter søkelyset på det virkelighetsnære og autentiske. Bærer det samtidig med seg en kritikk av skolens praksis som uvirkelig eller fiktiv? Det er vanskelig å tenke seg noe mer virkelighetsnært og autentisk enn elevenes praktiske problemløsning i et verksted. Det er ikke denne artikkelens agenda å diskutere hva som er virkelig eller uvirkelig, men hva slags type oppdrag elevene kan få som utgangspunkt for sine skapende prosesser.

Innenfor kunst- og håndverksfaget kan en som lærer velge å gi eleven rollen som arkitekt som et ledd i å gjøre oppdraget virkelighetsnært. Det å gå inn i rollen som arkitekt betyr ikke at elevene er arkitekter, det er en fiktiv rolle. Når en setter eleven i sentrum av aktiviteten, f.eks. som arkitekt, så krever det en annen form for involvering. Eleven blir i større grad stilt ovenfor utfordringer knyttet til arkitektyrket sin utvidede praksis. Basil Bernstein (2000) viser til noe lignende når han presenterer teoretiske perspektiv knyttet til pedagogiske diskurser. Han presenterer et eksempel fra sin egen skolegang. Etter tre år satt han i treverkstedet igjen med en haug av trespon, men hva var det egentlig han hadde drevet på med? Utenfor treverkstedet var snekkeryrket og innenfor skolens rammer holdt han på med trearbeid. Bernstein fikk som elev erfaring med hvordan en ekte diskurs som snekkeryrket ble transformert til en fiktiv diskurs som trearbeid. Det Bernstein hadde arbeidet med var i stor grad knyttet til et reelt yrke, men ble innenfor verkstedets fire vegger aktualisert som aktiviteter i trearbeid. Når vi bringer virkelighetsnære oppdrag inn som en strategi for læring, fremmer vi ikke det som kritikk av en verkstedsintern praksis der elevenes problemløsning i materialer er bærende. Vi ser skapende prosesser der målet er at eleven lager en krakk eller en skjærefjøl som parallele og likeverdige undervisningspraksiser. Agendaen i denne artikkelen er å aktualisere virkelighetsnære oppdrag som et supplement der læreren setter elevenes skapende prosesser i kontakt med problemstillinger utenfor verkstedets fire vegger.

Systematisk tekstkondensering – analyse av kompetansemål

I aktualiseringen av virkelighetsnære oppdrag har vi analysert kompetansemålene for grunnskolefaget Kunst og håndverk etter 2., 4., 7. og 10. årstrinn. Analysen er gjort med støtte i systematisk tekstkondensering (systematic text condensation, STC) utviklet av professor i allmenmedisin Kirsti Malterud (2011; 2012). STC er inspirert av Amedeo Giorgis fenomenologiske analyse, og i følge Malterud (2011, s. 96) egner metoden seg for ”deskriptiv tverrgående analyse av fenomener for utvikling av nye beskrivelser og begreper”. Malterud (2012) knytter STC til transkriberte intervju innenfor helsesektoren, men poengterer i artikkelen ”Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis” at metoden fungerer til all analyse av skrevet tekst. STC har fungert som et utgangspunkt for vår undersøkelse da den hjelper oss å angripe analyse materialet gjennom en gradvis utvikling og etablering av kategorier knyttet til virkelighetsnære oppdrag i kunst- og håndverksfaget. I denne metoden er det mulig å justere kursen underveis ut ifra hva man lærer i møte med det empiriske stoffet, som i vår

sammenheng er 41 kompetansemål. STC består av fire faser som vi har studert og tilpasset vår undersøkelse; Fase 1 Helhetsinntrykk – fra kompetansemål til grupperinger, Fase 2 Meningsbærende enheter – fra grupperinger til kategorier, Fase 3 Kondensering – fra kategorier til tekstkondensat og Fase 4 Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser av virkelighetsnære oppdrag. Artikkelen vil videre presentere fasene en etter en, hvor vi kobler Malteruds metode til analyse av kunst- og håndverksfagets 41 kompetansemål.

Fase 1 Helhetsinntrykk – fra kompetansemål til grupperinger

Første fase i STC handler om å bli kjent med og etablere et helhetsbilde av materialet. De 41 kompetansemålene ble lest med sikte på å skaffe en oversikt over innholdet på jakt etter foreløpige temaer eller grupperinger knyttet til virkelighetsnære oppdrag. Sentralt for fasen er å ta et fugleperspektiv i møte med kompetansemålene. Vi var to som analyserte, og i følge Malterud (2011) er det et grep som kan bidra til å få frem nyansene. Etter en rekke gjennomlesninger oppsummerte vi inntrykkene våre og identifiserte to grupperinger; eksplisitt og implisitt. Vi så at noen kompetansemål har en eksplisitt bestilling knyttet til virkelighetsnære oppdrag, mens andre mål krever en aktiv kobling til virkelighetsnære oppdrag i lærerens operasjonalisering. I konkretiseringen av det eksplisitte og implisitte i den videre analysen støttet vi oss på beskrivelsen av det samiske innholdet i læreplanene i *Retningslinjer for utforming av de nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her defineres eksplisitt som formuleringer der begrepene *samisk* eller *urfolk* nevnes, mens implisitt er formuleringer som åpner for samisk tilpasning uten at samisk innhold nevnes eksplisitt. I analysen av kompetansemålene lette vi derfor etter eksplisitte formuleringer som 'lokalt samarbeid', men også implisitte formuleringer som 'miljøbevisst' fordi begrepet åpner for å aktualisere samfunnsutfordringer. De to foreløpige grupperingene; eksplisitt og implisitt, hjalp oss å identifisere virkelighetsnære oppdrag i målene, men begrepene kommer til kort i møte med kompleksiteten i kompetansemålene og lar oss ikke sette ord på det fagspesifikke. Vi beveget oss derfor over i neste fase for å gjøre nye lesninger av kompetansemålene og etablere spesifikke og avgrensede kategorier.

Fase 2 Meningsbærende enheter – fra grupperinger til kategorier

Fase to i STC handler om å identifisere meningsbærende enheter (Malterud, 2011; 2012). Her gikk vi tilbake til den nevnte setningen fra "Fagets relevans og sentrale verdier", som inkluderte *samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv* og koblingen til *aktuelle problemstillinger*. Vi studerte samtidig relevant forskning og teori innenfor entreprenøriell didaktikk for å finne begreper som kunne hjelpe oss videre. Vi prøvde ut en rekke kategorier i møte med kompetansemålene for å se om de kunne favne kompleksiteten og meningsinnholdet, og gjennom en gradvis prosess justerte vi antallet kategorier og deres beskrivelse. Målet var tydelige og avgrensede kategorier som i tråd med Malteruds (2012) STC skulle være distinkt forskjellige fra hverandre. De foreløpige grupperingene, eksplisitt og implisitt, fra fase en, var med som et utgangspunkt. En sentral føring for entreprenøriell didaktikk, samarbeid med lokalsamfunnet (Røe Ødegård og Nøvik, 2019), ble vurdert som en kategori, men vi fant ikke kompetansemål som berørte dette eksplisitt. Det målet som ligger nærmest er: "lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser" (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om begrepet lokale omgivelser kan indikere samarbeid med lokalsamfunnet, forplikter det ikke – de lokale omgivelsene kan like gjerne være skolens kantine. Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv fra "Fagets relevans og sentrale verdier" løftes ikke eksplisitt frem gjennom kompetansemålenes formuleringer, men vi registrerte derimot at en rekke kompetansemål berører aktuelle problemstillinger. Disse målene fordrer at elevene forholder seg til problemstillinger utenfor verkstedenes fire vegger, eksempelvis utfordringer koblet til miljø og gjenbruk, identitet og kjønnsstereotyper. Vi så også at flere kompetansemål handler om å orientere seg i den allerede eksisterende visuelle- og materielle kulturen som grunnlag for eget skapende arbeid, eksempelvis søke inspirasjon fra lokal byggeskikk, ulike kunstuttrykk og visuelle medier. Her handler det om at elevene tar utgangspunkt i det som allerede finnes når de konstruerer sine løsninger og utforsker

muligheter i faget. Tidlig i fase to ble vi oppmerksomme på at en rekke kompetansemål handler om å øve ferdigheter i håndverksteknikker og visuelle uttrykksformer. De ga oss en utfordring i utviklingen av kategorier. Vi kunne valgt å se helt bort fra disse målene, men samtidig ser vi at ferdighetene elevene skal øve på er en forutsetning for å uttrykke seg gjennom skapende arbeid. Målene bidrar til at elevene utvikler fagspesifikke verktøy, grunnleggende ferdigheter knyttet til teknikk, materiale og visuelle uttrykk. Når vi etablerer en kategori for disse målene er det for å løfte fram ferdighetene som et nødvendig fundament for å utvikle og kommunisere løsninger på virkelighetsnære oppdrag innen faget Kunst og håndverk. Modellen under viser de tre kategoriene som ble etablert gjennom fase to:



Modell 1. Tre kategorier som bygger opp under kompetanse til å arbeide med virkelighetsnære oppdrag.

I følge Malterud (2011) er det viktig å sette ord på meningsinnholdet i kategoriene for å overbevise om at dette er funksjonelle sorteringsenheter. Følgende tekster utdyper de tre kategoriene, og beskrivelsene danner grunnlaget for den videre analysen av kompetansemålene:

Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger

I denne kategorien plasseres mål der elevene skal utforske konkrete samfunnsaktuelle problemstillinger som for eksempel miljøutfordringer eller kjønnsstereotyper. Kategorien inkluderer også mål som åpner for at lærer eller elever definerer hva som skal være de samfunnsaktuelle problemstillingene.

Kategori 2 Orientere seg i og søke inspirasjon fra eksisterende skapende praksiser

I denne kategorien plasseres mål der elevene aktivt skal søke opp og utforske hvordan andre har løst faglige problemstillinger tidligere. Elevene skal orientere seg i eksisterende skapende praksiser, som for eksempel lokal byggeskikk eller kunst fra ulike verdensdeler, som et grunnlag for å skape selv.

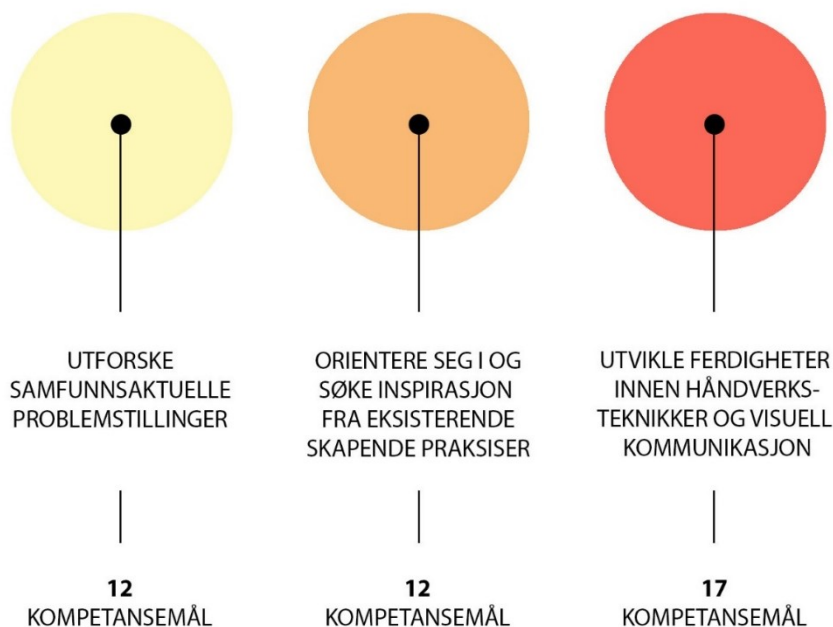
Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon

I denne kategorien plasseres mål der elevene skal øve ferdigheter ved for eksempel å tegne form, utforske håndverksteknikker eller lage utstilling. Kategorien favner mål der elevene utvikler fagspesifikke vektøy for formidling av ideer og løsninger.

Kodeprosessen i STC kan i praksis gjennomføres på ulike måter, i følge Malterud (2011). Vårt datamateriale er de 41 kompetansemålene. Vi brukte en tabell der kompetansemålene ble sortert inn under kolonner for hver kategori (se vedlegg 1). På de øverste trinnene var noen kompetansemål mer utfordrende å plassere. De berører både aktuelle problemstillinger og det å orientere seg i den visuelle – og materielle kulturen. Et eksempel er følgende mål etter 10. årstrinn: ”undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid”. Målet handler om å berøre sentrale problemstillinger i egen samtid, men vil samtidig være en undersøkelse av allerede eksisterende kunst. Det elevene skal undersøke er rettet mot tema samfunnskritikk, og det de skal skape handler om aktuelle problemstillinger i egen samtid. Vi har derfor plassert dette i kategori 1, selv om elevene i sin undersøkelse kan se på allerede eksisterende kunstuttrykk. Selv om STC åpner for å kode materialet, for oss kompetansemålene, under flere enn en kategori, har vi etterstrebet å unngå dobbelt- eller trippelkoding (Malterud, 2011). Vi har heller valgt å

sortere målene etter den kategorien som har gjort seg mest gjeldene, og om nødvendig har vi gått tilbake og gjort finjusteringer i beskrivelsene for å få mer presise sorteringsenheter.

Modell 2 visualiserer hvordan kompetansemålene fordeler seg innenfor de tre kategoriene. Vi har ønsket å gjøre vår analyse transparent og tilgjengelig for fagkritikk. En tabell som viser hvert kompetansemål og hvordan vi har kategorisert dem ligger som vedlegg 1.






Modell 2. Hvordan kompetansemålene fordeler seg innenfor de tre kategoriene.

Fase 3 Kondensering – fra kategori til tekstkondensat

Fase tre handler i hovedsak om å gå systematisk til verks innenfor hver kategori for å hente ut og beskrive mening. I STC starter man med å utvikle subgrupper med stikkord og videre kunstige sitat under hver kode (Malterud, 2011). Dette betegnes som systematisk tekstkondensering, hvor målet er å utvikle det som kan beskrive eller representere en kategori på best mulig måte. Vi tok utgangspunkt i tabellen med alle de 41 kompetansemålene (vedlegg 1) og identifiserte de begrepene som er avgjørende for deres tilhørighet i sin kategori. Et eksempel er ”ivareta natur og miljø” fra kategori 1. Etter at alle begrepene var identifisert, så vi etter subgrupper på tvers av målene i kategorien, som for eksempel fellestrekk ved hvordan elevene skulle utforske samfunnsaktuelle problemstillinger og hva disse kunne være. Videre fulgte vi det Malterud (2011) beskriver som en systematisk prosedyre der innholdet fortettes i hver subgruppe for å utvikle et tekstkondensat: ”Kondensatet er et artefakt forankret i data som skal bære med seg det konkrete innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene ved å omsette dem til en mer generell form” (Malterud, 2011, s. 106). Tabellen under viser resultatet fra fase tre.

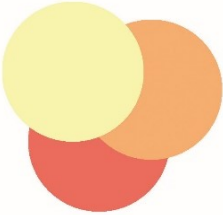
Tabell 1. Tekstkondensat for hver kategori.

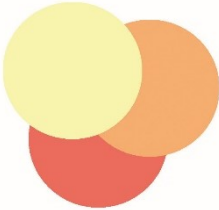
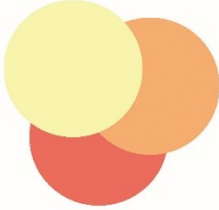
TEKSTKONDENSAT	
	<p>Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger</p> <p>Utforske og møte utfordringer i egen samtid, som ivaretagelse av natur, kulturelt mangfold og ulike behov gjennom visuelle uttrykk og ansvarlige handlinger i verkstedet.</p>
	<p>Kategori 2 Orienter seg i og søke informasjon fra eksisterende skapende praksiser</p> <p>Undersøke og reflektere over hvordan kunstverk, tradisjonshåndverk, gjenstander og bygninger er laget og hva de kommuniserer, som inspirasjon til eget skapende arbeid.</p>
	<p>Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon</p> <p>Utvikle håndverksferdigheter og visuell kompetanse for å kunne gjengi, konstruere og formidle gjennom prosesser og produkter.</p>

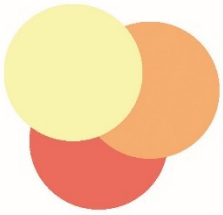
Fase 4 Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser av virkelighetsnære oppdrag

I den fjerde og siste fasen sammenfattes analysen. I Malteruds (2011) prosesser utarter dette seg ved å sette sammen bitene igjen, og lage nye beskrivelser eller begreper som kan deles med andre. Med utgangspunkt i innholdet fra de foregående fasene skal nye analytiske tekster utvikles med mål om å kunne beskrive for leseren hva materialet forteller om problemområdet. Vi har valgt å gjøre dette ved å se de tre tekstkondensatene på tvers og hvordan de samlet kan bidra til å aktualisere virkelighetsnære oppdrag i kunst- og håndverksundervisningen. Vi gikk tilbake til kompetansemålene med mål om å beskrive virkelighetsnære oppdrag som bærer med seg meningsinnholdet fra hver av de tre kondensatene. I utformingen av beskrivelsene har vi utforsket hvordan kompetansemålene åpner for virkelighetsnære oppdrag på ulike trinn og på tvers av bredden i kunst- og håndverksfaget. Ideer til virkelighetsnære oppdrag skisseres i tabellen under med en tydeliggjøring av hvordan de tre kategoriene er representert:

Tabell 2. Tabellen skisserer ideer til virkelighetsnære oppdrag for ulike klassetrinn.

	<p>Etter 2. trinn – Fremtidens flyttbare bursdagslokale</p> <p>Prosjektet tar utgangspunkt i det nasjonalromantiske kunstverket «Brudeferden i Hardanger». Felles analyse av maleriet: Hva forteller maleriet? Hvordan kan dere se at det er en feiring? Hvorfor bruker de en båt? Videre skal elevene forestille seg og beskrive, gjennom tegning, fremtidens flyttbare barnebursdagslokale. Hvordan kan lokalet åpne for ulike typer bursdager? Hva slags muligheter åpner seg når lokalet kan flyttes? Og hvordan skal det flytte seg? Søk inspirasjon i tegninger og visuelle framstillinger av fremkomstmiddel – historisk og fra populærkulturen. Utforsk gjennom tegning hvordan selskapslokalet kan se ut og lag en digital collage der lokalet settes inn på ulike steder. Lag en analog eller digital utstilling.</p>
<p><i>Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger:</i> Fremtidens arkitektur.</p> <p><i>Kategori 2 Orienter seg i og søke informasjon fra eksisterende skapende praksiser:</i> Studere form og tekniske løsninger på ulike fremkomstmiddel – historisk og fra populærkulturen.</p> <p><i>Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon:</i> Tegne bursdagslokale, iscenesette gjennom digital collage og lage utstilling.</p>	

	<p>Etter 4. trinn – Utrydningstruet art i gjenbruksmaterialer</p> <p>Prosjektet kobler seg til den lokale gjenbruksstasjonen/bruktbutikk som bidrar med erfaringsbasert kunnskap og materialer. Elevene skal utforske muligheter i gjenbruksmaterialer for å fremstille en utrydningstruet art, samtidig som de får innblikk i hvordan vår forsøpling av naturen setter arter under press. I utforskningen prøver elevene ut hvordan gjenbruksmaterialene kan gi form, overflate og gjengi kjennetegn ved arten, samtidig som de søker inspirasjon fra hvordan andre har brukt gjenbruksmaterialer og skapt skulpturer. Elevene bruker enkle komposisjonsprinsipper i fotografi for å iscenesette arten i et miljø. Ved iscenesettelsen kan eleven velge å gi en samfunnskritisk kommentar eller plassere arten i sitt naturlige habitat. Fotografier eller skulpturer stilles ut der et bredt publikum kan nås, i følge av elevenes formidling av hvordan natur og miljø kan ivaretas i egen hverdag.</p>
<p><i>Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger:</i> Utrydningstruede arter og forsøpling av naturen.</p> <p><i>Kategori 2 Orienter seg i og søke søke inspirasjon fra eksisterende skapende praksiser:</i> Utforske skulpturuttrykk og hvordan kunstnere, designere og tradisjonshåndverkere bruker gjenbruksmaterialere i sitt skapende arbeid</p> <p><i>Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon:</i> Lage skulptur og bruke komposisjonsprinsipper i fotografi. Lage utstilling for et bredt publikum.</p>	
	<p>Etter 7. trinn – Varig bruksgjenstand</p> <p>Elevene skal lage en bruksgjenstand knyttet til et materialområde som læreren spesifiserer. Prosjektet starter med at læreren tar med seg et mangfold av bruksgjenstander til verkstedet. Elevene analyserer gjenstandenes skjøre punkter, slitasje, sammenføyninger og muligheter for reparasjon og gjenbruk. Videre velger elevene seg en type bruksgjenstand og lager en digital samling som viser et mangfold av løsninger, innen kulturarv og egen samtid. I utformingen av bruksgjenstanden skal elevene etterstrebe holdbarhet, både solid håndverk og en visuell utforming som står seg over tid. Elevene bruker digitale verktøy til å dokumentere og formidle hvordan de bruker verktøy og materialer på en miljøbevisst måte i verkstedet.</p>
<p><i>Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger:</i> Holdbare bruksgjenstander og muligheter for reparasjon og gjenbruk.</p> <p><i>Kategori 2 Orienter seg i og søke søke inspirasjon fra eksisterende skapende praksiser:</i> Analysere eksisterende bruksgjenstander. Lage en digital samling som viser mangfold av løsninger fra kulturarv og egen samtid for en valgt bruksgjenstand.</p> <p><i>Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon:</i> Lage bruksgjenstand. Dokumentere og formidle gjennom digitale verktøy.</p>	

	<p>Etter 10. trinn – Lokalt arkitektoppdrag</p> <p>Prosjektet tar utgangspunkt i et samarbeid der elevene skal skissere løsninger på et arkitektoppdrag fra en ekstern aktør i lokalsamfunnet. Med støtte i informasjon fra oppdragsgiver utforsker elevene ulike interessekonflikter, behov og muligheter knyttet til endring av omgivelser. I utforming av løsninger skal de ivareta stedstilhørighet og reflektere kritisk over fleksibel bruk og visuelle valg. Elevene visualiserer løsninger gjennom tegninger og modeller som formidles til oppdragsgiver.</p>
<p><i>Kategori 1 Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger:</i> Lokalt arkitektoppdrag.</p> <p><i>Kategori 2 Orienter seg i og søk inspirasjon fra eksisterende skapende praksiser:</i> Utforske stedsspesifikke referanser i lokal arkitektur og interessekonflikter knyttet til endring av omgivelser.</p> <p><i>Kategori 3 Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon:</i> Formidle løsninger gjennom tegninger og modeller.</p>	

Handlingsrom for virkelighetsnære oppdrag i kompetansemålene

I denne artikkelen har vi forfulgt hvordan entreprenørskapsrelaterte prosesser kan tas i bruk som en arbeidsmåte for å utvikle kompetanse innen skolefag og skape livsnære aktiviteter som kan stimulere samfunnsaktører med handlekraft. Vår agenda har vært å utforske muligheter som etableres gjennom kompetansemålene for å koble grunnskolefaget Kunst og håndverk og elevene på utfordringer i egen samtid. Analysen har vært avgrenset til virkelighetsnære oppdrag, en sentral strategi innenfor entreprenøriell didaktikk. Utgangspunktet for denne avgrensningen var en nysgjerrighet i å forfølge den siste setningen i avsnittet om fagets relevans: ”Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vi har strukturert analysen etter Malteruds (2011; 2012) STC, og allerede i første fase ble det tydelig at ingen av kompetansemålene forplikter eksplisitt til samarbeid med eksterne aktører. Dersom virkelighetsnære oppdrag fra fagets relevans skal realiseres, forutsetter det at lærerene kobler de ulike delene av læreplanen sammen i planleggingen av undervisningen. Begrepet ”skal” gir en tydelig, overordnet føring for operasjonaliseringen av læreplanen, men det er opp til læreren å bestemme hvilke kompetansemål som er aktuelle, hvem de vil etablere et samarbeid med og hvor omfattende samarbeidet skal være. Det er et handlingsrom (Utdanningsdirektoratet, 2020b) i læreplanene som her åpner for lokal tilpasning, lærernes initiativ og eierskap til prosjektene elevene møter.

I den siste setningen fra fagets relevans er det samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv som bringer aktuelle problemstillinger inn til verkstedet og til elevenes skapende arbeid. Gjennom læreplananalysen identifiserer vi 12 kompetansemål som i seg selv berører en rekke samfunnsaktuelle problemstillinger, eksempelvis utfordringer koblet til miljø og gjenbruk, identitet og kjønnsstereotyper. Disse målene gir en inngang til å konstruere virkelighetsnære oppdrag der elevene må forholde seg til problemstillinger utenfor verkstedenes fire vegger i sine skapende prosesser. Det er i disse målene fundamentet for virkelighetsnære oppdrag ligger, og vi har etablert de 12 målene som kategori 1, *Utforske samfunnsaktuelle problemstillinger*. De fagspesifikke verktøyene for å arbeide med virkelighetsnære oppdrag ligger til kategori 2, *Orienter seg i og søk inspirasjon fra eksisterende skapende praksiser* og til kategori 3, *Utvikle ferdigheter innen håndverksteknikker og visuell kommunikasjon*. I fase fire av STC-analysen etablerer vi skisser til virkelighetsnære oppdrag som konkretiserer hvordan de tre kategoriene kan ta form på ulike klassetrinn. I det følgende vil vi ta utgangspunkt i den entreprenørielle didaktikken for å utforske hvordan hvert av de virkelighetsnære oppdragene kan bidra til å koble faget

og elevene på livet og samfunnet utenfor verkstedet. Her spør vi samtidig hva slags type roller de virkelighetsnære oppdragene åpner for at elevene blir involvert i som aktører i skapende utforskning.

Etter 2. trinn – Fremtidens flyttbare bursdagslokale. Det virkelighetsnære oppdraget på 2. trinn tar utgangspunkt i elevenes egen livsverden. Vi har valgt barnebursdag som case fordi det gir en vinkling som opptar elevene i aldersgruppa, og som de med stor innlevelse kan utforske fremtidsscenarioer for. Her følger vi opp den entreprenørielle didaktikken i form av at det kjente (Røe Ødegård og Nøvik, 2019), og hverdagen elevene er en del av (Jensen og Haara, 2019) blir utgangspunktet for faginnholdet, fabulerende tegning. Elevene utvikler ferdigheter til å kommunisere ideene sine gjennom tegninger når de utforsker mulige fremtidsscenario, men de får samtidig anledning til å gå inn i rollen som det vi vil betegne som *fabulerende utforskere*. Gjennom tegninger kan elevene gi form til fremtiden – de kan visualisere ideer og løsninger som enda ikke er artikulert (Nielsen, 2013). Det virkelighetsnære tar form ved at elevenes ståsted, miljø og erfaringer (Røe Ødegård & Nøvik, 2019) er utgangspunkt for oppdraget. Slik vi har formulert oppdraget vil det være en ”du”-oppgave, og en motsetning til en ”det”-oppgave (Falk-Lundqvist et al., 2011) som er en mer tradisjonell faktaoppgave uten kobling til elevenes erfaringer og livsverden.

Etter 4. trinn – Utrydningstruet art i gjenbruksmaterialer. Det virkelighetsnære oppdraget på 4. trinn tar utgangspunkt i et samarbeid med den lokale gjenbruksstasjonen eller brukbutikken. Her har vi i tråd med entreprenøriell didaktikk koblet på en ekstern aktør (Røe Ødegård og Nøvik, 2019) som bidrar med materialer og kunnskap om hva som leveres inn fra lokalsamfunnet. Valget av utrydningstruede arter som case kobler prosjektet til globale utfordringer. Prosjektet er konstruert slik at elevene gjennom å fremstille utrydningstruede arter viser utfordringen ved tap av naturmangfold og samtidig formidler handlingsalternativer til et bredt publikum om hvordan en kan ta bedre vare på natur og miljø i egen hverdag. Elevene får se relasjonen mellom handlinger lokalt og konsekvenser globalt og får mulighet til å gå inn i rollen som det vi vil betegne som *globale endringsagenter* fordi det virkelighetsnære oppdraget kobler bevisstgjøring og endringskompetanse (Lutnæs & Fallingen, 2017) sammen.

Etter 7. trinn – Varig bruksgjenstand. Det virkelighetsnære oppdraget på 7. trinn bygger opp mot at elevene skal utvikle en handlingsbasert forståelse for hvordan valg tatt i designprosessen påvirker bruksgjenstanders holdbarhet. Digitale verktøy brukes som en ressurs der elevene dokumenterer og formidler miljøbevisst bruk av verktøy og materialer i det praktisk skapende arbeidet. Det virkelighetsnære oppdraget er konstruert med utgangspunkt i samfunnsaktuelle problemstillinger som miljøbelastning ved produksjon i verksteder og en forbrukskultur der gjenstander byttes ut ofte. Den entreprenørielle didaktikken ligger til grunn gjennom en handlingsorientert undervisning (Røe Ødegård, 2003). Når elevene etterstreber å lage bruksgjenstander som kan vare lenge og utfordres til å minimere miljøbelastningen i produksjonsprosessen, får de anledning til å få inn i rollen som det vi vil betegne som *ansvarlige innovatører*. Her kan elevene i arbeid med bruksgjenstanden følge design for bærekraftsprinsipper som Maus (2019) overfører fra det profesjonelle designfeltet til elevens designprosesser. I skissen til undervisningsopplegget for 7. trinn følger vi opp det paradigmeskiftet for entreprenøriell didaktikk som vi fremmer innledningsvis i artikkelen der ivaretagelse av naturen og menneskers velferd settes som premiss for utvikling og innovasjon.

Etter 10. trinn – Lokalt arkitektoppdrag. Det virkelighetsnære oppdraget på 10. trinn tar utgangspunkt i et samarbeid der elevene skal skissere løsninger på et arkitektoppdrag fra en ekstern aktør i lokalsamfunnet. Dette prosjektet spiller direkte opp mot setningen fra fagets relevans med forventninger om samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv som utgangspunkt for elevenes læring i Kunst og håndverk. Her blir problemstillinger fra lokalsamfunnet til elevenes utfordringer, og de får muligheten til å gå inn i rollen som det vi vil betegne som *lokale samfunnsaktører* ved å utvikle løsninger på oppdrag som aktører i nærmiljøet står midt oppi (Røe Ødegård og Nøvik, 2019). Pat Thomson (2012) fremmer samarbeid med eksterne aktører som et satsningsområde for skolen som kan bidra til å etablere integrerte

og rike læringsmuligheter for elevene. Retningen *gjennom* entreprenørskap tar i dette prosjektet form ved at elevene utvikler kompetanse innenfor arkitekturområdet i faget med lokalsamfunnet som læringsarena og ressurs i undervisningen (Jenssen og Haara, 2019). Dette kan gi elevene en inngang til å se samfunnsrelevansen av det de lærer i Kunst og håndverk, samtidig som skolefagets verdi synliggjøres i lokalsamfunnet.

Spor som læreren kan forfølge i planleggingen av virkelighetsnære oppdrag

I den entreprenørielle didaktikken er de virkelighetsnære oppdragene en inngang til å gjøre skolefagenes innhold mer engasjerende, samtidig som de viser fagets relevans i samfunnet – virkelighetsnære oppdrag er et bidrag til ambisjonen i overordnet del om å: ”forankre elevenes læring i aktuelle spørsmål” (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Gjennom valg av oppdrag styrer læreren elevenes oppmerksomhet og viser hva faget kan gjøre. I denne artikkelen har vi utforsket handlingsrommet for å gjøre oppdragene elevene får i verkstedet mer virkelighetsnære. Utgangspunktet for analysen er kompetansemålene i den nye læreplanen for grunnskolefaget Kunst og håndverk og et teorigrunnlag fra den entreprenørielle didaktikken. Gjennom vår analyse ser vi flere spor som kunst- og håndverkslærerne kan forfølge i planleggingen av virkelighetsnære oppdrag. Det første sporet er å ta tak i den overordnede føringen fra fagets relevans og etablere et samarbeid med en aktør fra lokalt kultur- og nærlingsliv. Omfanget av samarbeidet tilpasses lokalt og kan strekke seg fra en telefonsamtale til prosjekter med reell samskapning mellom elever og eksterne aktører. Kjernen i dette sporet er at aktuelle problemstillinger fra lokalsamfunnet blir til elevenes utfordringer. Det andre sporet er å konstruere virkelighetsnære oppdrag med utgangspunkt i de samfunnsaktuelle problemstillingene som fremheves i fagets kompetansemål for det trinnet læreren planlegger undervisningen for. Det tredje sporet er å etablere direkte koblinger til elevenes livsverden, deres hverdag, ståsted og erfaringer. Alle disse sporene bidrar til å koble aktivitetene i verkstedet til livet og samfunnet utenfor skolen, til å se grunnskolefaget Kunst og håndverk i sammenheng med samfunnet og til å konstruere virkelighetsnære oppdrag for elevene. De tre sporene kan med fordel kombineres slik vi viser gjennom skissen til virkelighetsnært oppdrag for 4. trinn. Her kobler elevene seg på en samfunnsaktuell problemstilling, tap av biologisk mangfold, ved å gi form til utrydningstruede arter og tar utgangspunkt i egne erfaringer når de formidler hvordan en kan ta bedre vare på natur og miljø.

Relevansen ved virkelighetsnære oppdrag i grunnskolefaget Kunst og håndverk

Fundamentet for virkelighetsnære oppdrag finner vi gjennom vår læreplananalyse i 12 av kompetansemålene – de berører samfunnsaktuelle problemstillinger og er etablert som kategori 1. Disse kompetansemålene gir en inngang til å konstruere virkelighetsnære oppdrag der elevene forholder seg til problemstillinger utenfor verkstedenes fire vegger i sine skapende prosesser. De øvrige kompetansemålene er delt i to kategorier som gir elevene fagspesifikke verktøy for å arbeide med virkelighetsnære oppdrag. Kategori 2 favner kompetansemål der elevene orienterer seg i den allerede eksisterende visuelle- og materialle kulturen som inspirasjon til oppdragene de skal utforske. Kategori 3 inkluderer kompetansemål knyttet til utvikling av håndverksferdigheter og visuell kompetanse som gir elevene et nødvendig fundament for å utvikle og kommunisere sine løsninger på virkelighetsnære oppdrag. De virkelighetsnære oppdragene kan i tråd med retningen *gjennom* entreprenørskap posisjoneres som verktøy for å utvikle kompetanse innen fag. Samtidig kan koblingen mellom fagspesifikt innhold og virkelighetsnære oppdrag gjøre at elevene får øye på verdien i faget for samfunnet og for deres egne liv.

Vår analyse i denne artikkelen er gjort med støtte i systematisk tekstkondensering (systematic text condensation, STC) som består av fire faser. I den siste fasen er målet å sette sammen bitene og beskrive hva materialet forteller om problemområdet til andre (Malterud, 2011; 2012). Vår agenda med artikkelen har vært å bidra til å aktualisere virkelighetsnære oppdrag som et supplement i fagets undervisningspraksis. Det er lærerne i grunnskolen som er i posisjon til å operasjonalisere læreplanen. I den siste fasen har vi valgt å beskrive hvordan virkelighetsnære oppdrag kan ta form på ulike trinn slik at lærerne kan

se for seg handlingsrommet i kompetansemålene. I konkretiseringen av virkelighetsnære oppdrag identifiserer vi ulike roller som elevene kan involveres i gjennom skapende prosesser i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Vi synliggjør hvordan de virkelighetsnære oppdragene kan åpne for at elevene går inn i ulike roller som *fabulerende utforskere*, *globale endringsagenter*, *ansvalige innovatorer* og *lokale samfunnsaktører*. Ved å ta disse rollene med inn i planleggingen av virkelighetsnære oppdrag ser vi muligheten for å skape læringsarenaer i verkstedene hvor pågangsmot, initiativ, endringskompetanse og ansvar står sentralt.

Litteratur

- Ahlskog-Björkman, E., Mia Porko-Hudd, Marie Koch, Stina Westerlund, & Kari Carlsen. (2020). Nordiska slöjdpedagogers syn på hållbar utveckling som innehåll i slöjdundervisningen. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdvetskap*, 27(2), 64–80
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3771>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- Digranes, A. (1933). Håndarbeid for gutter, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere. Oslo: Gyldendal.
- Engeström, Y. (2009). From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. *Actio: an international journal of human activity theory*, 2, 17–33. <http://hdl.handle.net/10112/7583>
- European commission (2018). *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussel: European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P. G., Leffler, E. & Svedberg, G. (2011). *Entreprenöriell pedagogik i skolan – drivkrafter för elevers lärande*. Liber AB.
- Green, M. (2014). Transformational design literacies: children as active place-makers. *Children's Geographies*, 12(2), 189–204. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812305>
- Häsänen, U., Lepistö, J., & Rönkkö, M.-L. (2018). Students confronting risks during holistic craft processes. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdvetskap*, 25(1), 31–48. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1872>
- Hofverberg, H., & Westerlund, S. (2021). Hållbarhet i slöjdämnet: Innehåll och undervisningstraditioner. *Techne Serien - Forskning I slöjdpedagogik Och slöjdvetskap*, 28(1), 16–32.
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/4023>
- Holck, A. (1913). Tegninger efter gjenstande: håndbok for lærere og elever. Kristiania: Aschehoug.
- Jackson, T. (2009). *Prosperity without growth: Economics for a finite planet*. Earthscan Publications. <https://doi.org/10.4324/9781849774338>
- Järvelä, S., & Volet, S. (2004). Motivation in Real-Life, Dynamic, and Interactive Learning Environments: Stretching Constructs and Methodologies [Editorial]. *European Psychologist*, 9(4), 193–197. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.4.193>
- Jenssen, E. S. & Haara, F. O. (2019). Teaching for Entrepreneurial Learning. *Universal Journal of Educational Research* 7(8), 1744–1755. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070813>Jenssen, E. S., Sager, H., Agger, A. & Haara, F. O. (Red.). (2020). *Læring for fremtiden. En entreprenöriell didaktikk for arbeid i skolen*. Kommuneforlaget AS.
- Kjennerud, H. K. (1900). Sløidtegninger. For store og små sløidere. Fredrikshald: Sems Boghandel.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, Why, When, How*. (OECD).
https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., Sjøvoll, J., Svedberg, G., Jensen, J. B. Ovesen, S., Rotefoss, B., Pedersen, O. & Thordardottir, T. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningsystemene i Norden*. TemaNord 2011:517. Nordisk Ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700522&dswid=-2892>

- Lutnæs, E. & Fallingén, N. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 10(3).
<https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/1825>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian journal of public health*, Vol.40 (8), 795–805.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1403494812465030>
- Maus, I. G. (2019). Enhancing design literacy for sustainability among youth in crafts-based design education. *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvvetenskap*, 26(1), 93–108.
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/2851>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Naturpanelet (IPBES). (2019). *The global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Summary for policymakers*.
https://ipbes.net/sites/default/files/202002/ipbes_global_assessment_report_summary_for_policymakers_en.pdf
- Nielsen, L.M. (2013). Visualising ideas: a camera is not enough. I: J.B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L.M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers 14–17 May 2013, Oslo, Norway*. Oslo: ABM-media.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.506>
- Nielsen, L.M., I. Digranes, & E. Lutnæs (Eds.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 4*. (s. 2080–2089). ABM-media.
- Näumann, R. Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk: gjenbruke, oppvinne, skape*. Cappelen Damm.
- NOU 2015:8.(2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetenser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD/CERI (1989). *Towards an “Enterprising” Culture: a Challenge for Education and Training*. Paris: OECD. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A33114>
- Pedersen, O. (2018). Pedagogisk entreprenørskap - et meningsbærende begrep om læring og dannning? *Psykologi i kommunen nr. 1 2018*. <https://psykisk-kommune.no/pedagogisk-entreprenørskap-et-meningsbærende-begrep-om-læring-og-danning/19.25>
- Pedersen, O., Sjøvoll, J., Ovesen, S. & Rotefoss, B. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i det norske utdanningssystemet. I Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., Sjøvoll, J., Svedberg, G., Jensen, J. B. Ovesen, S., Rotefoss, B., Pedersen, O. & Thordardottir, T. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden*. TemaNord 2011:517. Nordisk Ministerråd.
<http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700522&dsid=-2892>
- Porko-Hudd, M., Pöllänen, S., & Lindfors, E. (2018). Common and holistic crafts education in Finland. *Techne Serien - Forskning I sløjdpedagogik Och slöjdvvetenskap*, 25(3), 26–38. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3025>
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rosing, M. (1880). *Haanarbeide som skolefag*. Kristiania: P.T. Mallings Boghandels Forlag
- Rönkkö, M.-L., & Lepistö, J. (2016). The craft process developing student decision making. *Techne Serien - Forskning I sløjdpedagogik Och slöjdvvetenskap*, 23(1).
<https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1457>
- Røe Ødegård, I. K. (2003). *Læreprosesser i Pedagogisk entreprenørskap. Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget

- Røe Ødegård, I. K. & Virik Nøvik, T. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdeløring i skolen*. Cappelen Damm.
- Sagar, H., Linell, A. & Lusth, E. (2020). Verdiskapende læring. I E. S. Jenssen, H. Sagar, A. Agger & F. O. Haara (Red.) *Læring for fremtiden. En entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen* (s. 51–69). Kommuneforlaget.
- Sandven, J. (2019). Å kjenne seg i slekt med jorden: Natursløyd og økosofi i fremtidens tverrfaglige skole. *Techne Serien - Forskning I sløjdpedagogik Och slöjdvetskap*, 26(1), 65–92. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/2642>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books for the Schumacher Society.
- Tan, J. P.L. & Nie, Y. (2015). The Role of Authentic Tasks in Promoting Twenty-First Century Learning Dispositions. I Cho, Y. H., Caleon, I. S., & Kapur, M. (Red.), *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century* (s. 19–39). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-287-521-1_2
- Thomson, P. (2012). Creative school and system change. I [35] J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 333–336). Routledge.
- Trøttestad, S. (1934). Håndarbeid for piker, Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Kunst og håndverk* (KHV0101). <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Kunst og håndverk* (KHV0102). <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 12. juni). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Janne Heggvoll, høgskulelektor ved Høgskulen i Volda/ Volda University College (HVO/ VUUC), Norway. Heggvoll underviser ved Masterutdanning for grunnskulelærere, Bachelor i design, kunst og håndverk og praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Hennes forskings- og utviklingsarbeid er knyttet til digitale læringsressurser for grunnskolefaget Kunst og håndverk, begynneropplæring i tegning, entreprenørskap i kreative næringer og entreprenøriell didaktikk.

Eva Lutnæs, PhD, er professor i fagdidaktikk ved Institutt for estetiske fag, OsloMet–storbyuniversitetet og professor II ved Høgskulen i Volda/ Volda University College (HVO/ VUUC), Norway. Eva underviser parallelt som lektor ved Ener ungdomsskole og tar med seg erfaringer fra skolehverdagen inn i forskningsprosjekt, læreplanutvikling og møter med lærerstudenter. Eva har skrevet en rekke artikler om ansvarlig kreativitet, kritisk refleksjon, design literacy og vurdering innen grunnskolefaget Kunst og håndverk.

Vedlegg 1

<p>UTFORSKE AKTUELLE PROBLEMSTILLINGER</p>	<p>SØKE INSPIRASJON</p>	<p>ØVE FERDIGHETER</p>
<p>Etter 2. årstrinn: - bruke håndverksteknikker og håndverktøy i utforming av tre leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte - forestille seg og beskrive framtiden gjennom tegning og modeller</p> <p>Etter 4. årstrinn: - bruke håndverktøy og sammenføringsteknikker i tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte - prøve ut ulike ideer og muligheter i gjenbruksmaterialer og formidle til andre hvordan man i egen hverdag kan bidra til å ivareta natur og miljø</p> <p>Etter 7. årstrinn: - bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte - undersøke materialene i ulike gjenstander og vurdere funksjon, holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk - analysere visuelle virkemidler i ulike medier og belyse et aktuelt tema gjennom foto eller infografikk - undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier</p> <p>Etter 10. årstrinn: - vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk, og bruke ulike verktøy og materialer på en hensiktsmessig og miljøbevisst måte - utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk - undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid - lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser</p>	<p>Etter 2. årstrinn: - utforske ulike visuelle uttrykk og bygge videre på andres ideer i eget skapende arbeid - skape fortellinger ved hjelp av digitale verktøy etter inspirasjon fra lokale og nasjonale kunstverk - planlegge og konstruere i naturmaterialer etter inspirasjon fra samisk og lokal byggeskikk</p> <p>Etter 4. årstrinn: - gjennomføre kunst- og designprosesser ved å søke inspirasjon, utforske muligheter, gjøre valg og lage egne produkter - undersøke hvordan tradisjonshåndverk, inkludert samisk håndverk, utnytter naturmaterialers egenskaper, og bruke erfaringer til å lage enkle bruksgjenstander - samtale om bruk, funksjon og materialvalg i ulike bygninger og lage skisser med forslag til ny arkitektur - tolke former og symboler fra ulike kulturer og bruke disse i visuelle uttrykk - utforske mangfold i motiver og visuelle uttrykk i kunst fra ulike verdensdeler og lage en digital presentasjon</p> <p>Etter 7. årstrinn: - bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning - utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider - beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv</p> <p>Etter 10. årstrinn: - analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid - reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess</p>	<p>Etter 2. årstrinn: - undersøke egenskaper ved materialer og dele sanseerfaringer - eksperimentere med form, farge, rytme og kontrast - studere form gjennom å tegne, male og fotografere - vise fram og presentere objekter gjennom utstilling eller samling</p> <p>Etter 4. årstrinn: - tegne form og dybde ved bruk av virkemidler som overlapping og forminskning - bruke enkle komposisjonsprinsipper i fotografi og digitale verktøy - formidle og vise fram eget arbeid gjennom utstilling</p> <p>Etter 7. årstrinn: - bygge og eksperimentere med stabile konstruksjoner - bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter - tegne form, flate og rom ved hjelp av virkemidler som kontraster, skygge, proporsjoner og perspektiv - bruke programmering til å skape interaktivitet og visuelle uttrykk - designe og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt</p> <p>Etter 10. årstrinn: - utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer - utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter - visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy - fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat</p>