

Hjemmeverkstedet og endrede vilkår for kunnskapsutvikling i kunst- og håndverksfaget

Karen Brønne & Kjetil Sømoe

Den heldigitale undervisnings- og lærings situasjonen som brått oppstår under pandemien i 2020 gir unike rammer for empiri-innsamling i fagområder som til vanlig har fysiske artefakter og kroppslig nærvær som forutsetninger for kunnskapsproduksjon. Fagmiljøene ved Musikk og Kunst og håndverk ved to lærerhøgskoler i Norge henter empiri fra denne spesielle undervisningssituasjonen etter at studenter, fagansatte og sensorer har erfart 4 måneder med stengte campus. Koronaundersøkelsen er publisert som notat i HVLS skriftserie (Brønne, Sømoe, Solstad, & Espeland, 2022). I denne artikkelen blir resultater spesifikt hentet fra kunst og håndverksmiljøet videre bearbeidet og drøftet. Det empiriske materiale omfatter her tre fokusgruppeintervju med studenter og fagansatte. Analysen er gjort etter inspirasjon fra analysemetoden meningsfortetting (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Undersøkelsen søker svar på om, og eventuelt på hvilken måte, fysiske vilkår endrer fagets innhold slik det erfarer av fagansatte og studenter. Respondentenes erfaringer med koronastengingen gjør verkstedfellesskapets betydning som læringsarena mer synlig. Dette blir blant annet drøftet med utgangspunkt i Bernstein (2000) sitt skille mellom prestasjons- og kompetansemodellen for rekontekstualisering av kunnskap i pedagogiske praksiser.

Keywords: Corona/Covid, kunst og håndverk, digital undervisning, hjemmeverksted, lockdown, kunnskapsutvikling

Våren 2020 stengte all fysisk undervisning for studenter og fagansatte i Universitets- og høgskolesektoren i Norge. For utøvende fag og ferdighetsfag ble omleggingen særlig stor da nedstengingen medførte tap av verkstedfasiliteter, øvingsrom og laboratorium. Den heldigitale undervisnings- og lærings situasjonen som brått oppsto ga unike rammer for empiri-innsamling fag som til vanlig har fysiske artefakter og kroppslig nærvær som forutsetninger for kunnskapsproduksjon og -formidling (Nielsen, 2019). Fagmiljøa ved Musikk og Kunst og håndverk ved to lærerhøgskoler hentet empiri fra denne spesielle situasjonen etter at studenter, fagansatte og sensorer hadde erfart 4 måneder med stengte campus (Brønne, Sømoe, Solstad, & Espeland, 2022).

Gjennom fem fokusgruppeintervju søker undersøkelsen «Undervisning i musikk og kunst og håndverk i koronatida: Ei undersøking blant studentar og tilsette på to høgskular» svar på hvordan involverte studenter, sensorer og fagansatte erfarte omleggingen fra campus- til nettbasert undervisning under pandemien våren 2020 (Brønne et al., 2022). I intervjuene snakker informantene mye om det som har blitt borte. Erfaringene omhandler slik både situasjonen de eksisterer i, men også betydningen av verkstedfellesskapet, som i normalsituasjonen langt på vei blir oppfattet å være faget.

Det blir også forsket globalt på høyere utdanning og konsekvensene av lockdown under Covid-19. I rapporten IAU Global Survey endrer et flertall (2/3) institusjoner fra klasseromsundervisning til «distance teaching». Selv om mange erfarer utfordringer når det gjelder teknisk infrastruktur, kompetanse og pedagogikk, blir undervisningssituasjonen beskrevet som en positiv mulighet: «(...) distance teaching and learning offers important opportunities to propose more flexible learning possibilities,

explore blended or hybrid learning and to mix synchronous learning with asynchronous learning» (Marinoni, Van't Land, & Jensen, 2020, s. 11). I Norge viser Studiebarometeret for høyskole- og universitetssektoren at studentene er mindre motiverte og mer ensomme enn før nedstengingen. De bruker like mye tid på å studere, og tror ikke at situasjonen medfører at de blir forsinket i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Selv om forskningen på høyere utdanning globalt er svært omfattende, gir våre søk på tema Covid-19/ Corona, høyere utdanning, design, kunst og håndverk magre resultat¹. I en artikkel om lærerutdanning innen kunst-undervisning i Australia bekreftes lock down-situasjonens positive potensiale (Coleman & MacDonald, 2020). I artikkelen fremheves praktiske eksempler på omvendt klasserom, både gjennom enkle instruksjonsfilmer og fagteoriformidling (https://www.youtube.com/channel/UC_1f0TYX2ML_8QNunQm1Ahg). Gjennom nye digitale læringsressurser vises praktiske, billige og lavteknologiske løsninger, og eksempler på hvordan lærerstudenter håndterer utstyrsproblematikk tilpasset barnas ulike hjemmeforhold (Youtube: @artteacher_alchemy). Også et casestudium fra arkitektur og interiørdesignutdanning ved College of Arts and Creative Enterprises (CACE) i United Arab Emirates tematiserer utfordringer og muligheter i forbindelse med fjernundervisning i et til vanlig fysisk designstudiobasert fagområde under Covid-19. I casestudiet blir særlig Virtual Reality utforsket som en ny pedagogisk plattform ved en interiørdesignutdanning. Utfordringer med brått endrede undervisningsvilkår blir synliggjort som en positiv mulighet der «These young women are now entering the creative economy with a set of skills that is inherently suited for the virtual unknown world we are now in—and will remain in (...)» (Ahmad, Sosa, & Musfy, 2020, s. 177).

Forskningen på undervisning i høyere utdanning belyser særlig studenters motivasjon og et didaktisk skifte som følge av digital undervisning. Erfaringer med bruken av ulike teknologiske løsninger som omvendt klasserom, Virtual Reality, ulike læringsplattformer, instruksjonsfilm og streaming av forelesninger er tematisert. Hvordan den heldigitale undervisningsformen endrer premissene for kunnskapsutvikling i verkstedsbaserte, praktiske og estetiske utdanninger er foreløpig mindre studert, ifølge våre søk.

I koronaundersøkelsen «Undervisning i musikk og kunst og håndverk i koronatida: Ei undersøkelse blant studentar og tilsette på to høyskular» er det tydelig at tap av verkstedfasiliteter og verkstedfelleskap påvirker både arbeidsmåter, motivasjon, vurderingsformer og faglig innhold i faget kunst og håndverk (Brønne et al., 2021). I denne artikkelen avgrenses problemstillingen fra koronaundersøkelsen, og vi ser på om, og eventuelt på hvilken måte, fysiske vilkår endrer kunst og håndverksfagets innhold slik det erfarer av fagansatte og studenter ved to utdanningsinstitusjoner. Vi forstår fysiske vilkår som rom og utstyr, og sosial samhandling, mens fagets innhold handler om hvilke tema eller områder som får prioritet. Faglig innhold kan uttrykkes gjennom ulike deler av utdanningsforløpet, som for eksempel vurdering, veiledning og formell/ uformell undervisning.

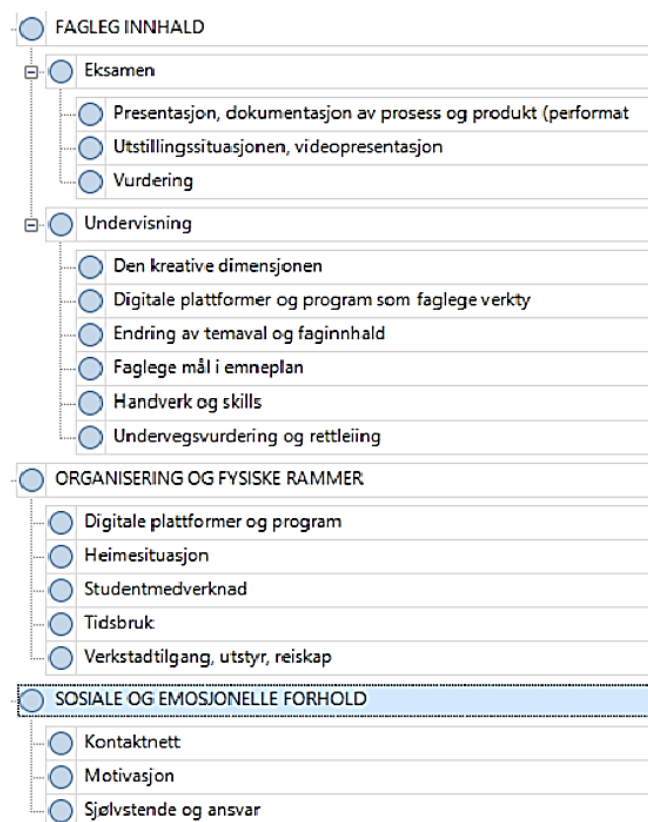
Metode

Empirien for artikkelen er hentet fra deler av materiale samlet inn gjennom koronaundersøkelsen (Brønne et al., 2021). Av totalt seks fokusgruppeintervju har vi valgt ut de tre der studenter og fagansatte i faget kunst og håndverk er deltagere. Både fagansatte, førsteårsstudenter (årsenhet og lærerutdanning 2. år), bachelorstudenter (kunst og håndverk, med PPU som videre retning) og en gruppe masterstudenter er deltagere i undersøkelsen. Samla er 23 personer involvert som informanter i ulike kategorier. Intervjuene er semi-strukturerte, og er gjort gjennom det digitale videokonferanseverktøyet Zoom. Alle studenter og fagansatte ved de to institusjonene ble invitert som deltagere, mens om lag 70% tok del. Informantene er utvalgt fordi de har erfaring med heldigital undervisning i praktiske fag innen

¹ Søk er gjort i Google Scholar og Academic Search Elite i februar 2021, og søkeordene var Corona/Covid + høyere utdanning + kunst og håndverk/design, samt Corona/Covid + education + Art/Art and Crafts + design.

universitets- og høyskolesektoren i Norge. Invitasjon med informasjonsskriv til studentgruppene og de fagansatte blei sendt ut på forhånd. Teksten orienterte blant annet om opptaksfunksjonen i Zoom, og oppfordret til å bruke «tommel opp» for å bifalle det andre sa. Gruppestørrelse på inntil 10 personer på Zoom gav intervjueren styring med situasjonen, og gjorde det mulig for alle å svare. Prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Data er hentet inn, anonymisert og lagret i forhold til gjeldende personvernregelverk.

Analysen er gjort etter inspirasjon fra analysemetoden meningsfortetting der tilnærmingen er deskriptiv (Kvale et al., 2015). Innholdet i intervjuene blir formidlet tett på informantenes beskrivelser, uten å søke etter skjult og underliggende mening i det som er skrevet. Analysen ble til gjennom tre faser: Gjennomlesing og temaidentifisering, fra tema til koder (NVivo blir brukt til koding), og fra koder til meningsfortetting. I første fase, temaidentifisering, fremkommer følgende tema: undervisning, eksamen, organisering/fysiske rammer, sosiale og emosjonelle forhold. Gjennom kodefase blir mønstre og strukturer i empirien med å utvikle temakategoriene til et kodekart:



Figur 1. Kodekart.

I siste fase dannes meningsenheter ved å identifisere sammenhenger, kontraster og gjentakelser i kodekartet. Meningsenhetene gir struktur og innhold til empirifremstillingen i artikkelen.

Fokusgruppeintervju er valgt som metode fordi dette gjorde det mulig å stille spørsmål til flere deltagere samtidig, og at informantene slik kunne utvikle svar i en felles dialog. I tillegg til at en slik samtale kan ha et kumulativt potensial, var intensjonen at et kjent fellesskap kunne være med å skape en trygg ramme, særlig for studentene. De møtte medstudenter i intervjuet, og det ble mulig å dele ansvaret i situasjonen. Under nedstengingen uttrykker studenter at de savner felles møtepunkt. Intervjuene var også tenkt som et positivt bidrag der en kunne få anledning til bearbeiding og etter-refleksjon internt i

gruppa. Fokusgruppeintervju med de fagansatte ble valgt av tilsvarende grunn – at en fellessamtale kan gi rike svar da informantene får impulser og ideer fra hverandre.

Et fokusgruppeintervju kan samtidig ha utfordrende strukturer ved at de som har sterke sosiale posisjoner i gruppen svarer lett, og gir mindre plass til beskjedne eller passive deltagere. Intervjueren stiller derfor noen ganger direkte spørsmål til enkeltpersoner.

Teoretisk innramming – vilkår for kunnskapsutvikling

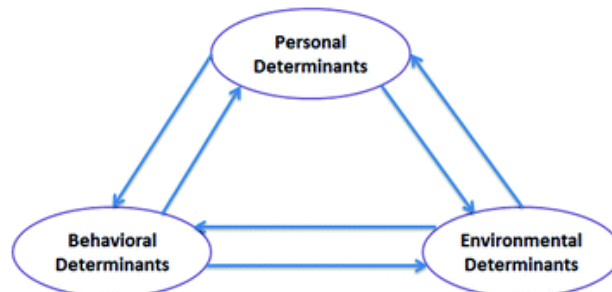
I denne undersøkelsen blir kunnskapsutvikling definert og studert ut fra et sosiokulturelt perspektiv der menneskelig kognisjon og læring blir forstått som en sosial og kulturell prosess (Säljö & Moen, 2001; Vygotskiï, Kozulin, Hanfmann, & Vakar, 2012). Utgangspunktet er at sosial interaksjon, men også fysisk miljø, har avgjørende betydning i en læringsprosess, og at dette til sammen utgjør et interessant studieobjekt. På den ene siden søker vi å undersøke hvorvidt studenter, på ulike utdanningsnivå, opplever at deres faglige utvikling blir påvirket av endrede fysiske rammer under nedstengingen. På den andre siden hvorvidt og hvordan fagansatte erfarer at andre fysiske vilkår preger faglige prioriteringer som blir gjort gjennom veiledning, vurdering og formell undervisning. Teorien vi bruker i analysen dekker begge disse områdene for kunnskapsutvikling i faget.

Kunnskapsbegrepet favner vidt, men det er særlig distinksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap som blir nyttig i forbindelse med denne artikkelen. Michael Polanyi, inspirert av Gilbert Ryle og distinksjonen «knowing what» og «knowing how» legger vekt på at all kunnskap egentlig er taus, men at noe er enklere å dele (Polanyi, 2000). I tillegg til at kunst og håndverk omfatter en eksplisitt, praktisk og mer handlingsbasert kunnskapsdimensjon, blir også uformelle og svakt definerte kunnskaper en viktig kategori. Kunnskapsformene kan forstås gjennom slik Biesta (2009) beskriver utdanningens ulike hensikter. Biesta definerer dette gjennom tre perspektiv: Kvalifisering, som i vårt fag vil være knyttet til konkrete målbare kunnskaper og ferdigheter, sosialisering, som handler om å tilpasse seg og finne sin plass i et sosialt felleskap, og til slutt subjektivering, som i utdanning handler om at kunnskapen og ferdighetene man tilegner seg benyttes på en ansvarlig måte.

Områder i en utdannings situasjon

Studenter er i utdannings situasjoner innrammet av ulike kontekster. Korona-tiltakene endrer både atferd (kommunikasjon og samhandling ved lærestedet og hjemme) og selvsagt også det fysiske miljøet. Tilgangen til direkte, kroppslig teknikk-instruksjon, og møte med materialer og redskaper, fagansatte og medstudenter, blir endret og til dels borte.

I den sosial-kognitive læringsteorien legges det vekt på samspillet mellom tre ulike kontekster, eller områder (Bandura, 2012):



Figur 2. Schematization of Triadic Reciprocal Determination in the Causal Model of Social Cognitive Theory (Bandura, 2012).

En sentral miljømessig «determinant» i skolefaget kunst og håndverk er det fysiske verkstedet. Ordet verksted i utdannings sammenheng rommer både et fysisk miljø med maskiner, redskap, verktøy og

materialer, og en implementert pedagogikk, en handlingsramme. Under nedstengingen blir «verkstedet» erstattet av hjemmekontoret, hybelen eller foreldreboligen, og studenter får delvis utdelt enkle verktøysett fra høyskolene. Pedagogikken i verkstedskonteksten har i en normalsituasjon gjerne koblinger til mesterlæretradisjoner (Aakre, 2013), og der samspillet mellom mester og svenn har et uformelt og situasjonsbetinget preg. Det uformelle og situasjonsbetingede samspillet beskriver Lave og Wenger (2003) gjennom begrepet praksisfellesskap. Den lærende i et praksisfellesskap går fra å være en legitim perifer deltager til en aktiv deltager som kjenner handlingsmønstre, sosiale koder og kunnskapsdiskurser i et kollektiv. Når individet er en aktiv deltager, er det også situert. Det handler om å oppfatte og tenke ut fra sin deltagelse i praksisfellesskapet, og med utgangspunkt i de forhold som individet oppfatter at gjelder i et bestemt miljø. Nedstengingen endrer handlingsrammene ved at den pedagogiske strukturen må bli annerledes.

Ifølge Bandura vil ulike faktorer, både handlingsrammer og omgivelser, slå ulikt ut avhengig av personlige egenskaper hos studentene. Et sentralt begrep er *self-efficacy*, som gjerne oversettes til mestringstro. Mestringstro er en avgjørende side ved en persons personlige egenskaper fordi den i stor grad bestemmer hvordan man forholder seg til omgivelsene og handlingene man deltar i:

Because intrapersonal influences, in which self-efficacy is a constituent, are part of the determining conditions in this dynamic interplay, people have a hand in shaping events and the course their lives take. The nature of the environment in the triadic codetermination warrants brief comment. The environment is not a monolithic force. The agentic perspective distinguishes among three types of environments—imposed, selected, and constructed. (Bandura, 2012)

Et «imposed» fellesskap eller miljø blir oppfattet å ha mangler, og fører til begrensninger og hindringer for deltageren. Et «selected» miljø har rike ressurser, og gir aktøren valg og muligheter til å velge løsninger som gjør det mulig å nå ønskede mål. Mens «constructed environments» er et miljø som deltageren opplever at har potensiale, og viser til noe som enda ikke finnes, men som krever en felles innsats å skape. Studentenes opplevelse av læringsmiljøet under nedstengingen skaper rammer om kunnskapsutviklingen. Det er interessant å undersøke om læringsmiljøet blir erfart som påtvunget og begrensende, eller som et mulighetsrom som åpner seg.

Strukturer i en pedagogisk praksis

Mens Bandura forklarer psykologiske forhold ved kunnskapsutvikling har Bernstein et overordnet strukturelt perspektiv på pedagogiske praksiser i boka *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. I en pedagogisk praksis skjer kunnskapsutvikling ved at man rekontekstualiserer kunnskap og ferdigheter fra en naturlig kontekst i kulturen inn i en pedagogisk sammenheng. Bernstein viser hvordan denne rekontekstualiseringen foregår gjennom kompetansemodeller (competence models) og prestasjonsmodeller (performance models)². I en prestasjonsmodell er faget tydelig avgrenset til andre fag og hierarkisk organisert. Dermed har lærere og lærende³ liten grad av kontroll over rekkefølge og innhold i undervisningen. Bernstein beskriver dette som at klassifiseringen er sterk. I matematikk, som er et sterkt klassifisert skolefag, kan ikke lærer eller elev/student selv bestemme hvilke regnearter som skal læres, eller på hvilket trinn det skal skje. Alt dette er klart beskrevet i læreplanen, og lærerne blir holdt ansvarlige for progresjon gjennom testing av elevene.

² Det synes som om det er en etablert praksis å oversette «performance model» med «prestasjonsmodell» i norsk litteratur. Det som kan være problematisk med denne oversettelsen er for det første at man også i en kompetansemodell vil verdsette prestasjoner. Og for det andre, at det «performative» elementet, det å fremvise måloppnåelse, blir mindre tydelig i det norske begrepet «prestasjon».

³ Basil Bernstein bruker *acquirer* om den som undervisningen retter seg mot- og som erverver kunnskaper og ferdigheter i en pedagogisk praksis. Vi oversetter dette med «lærende», for å favne både studenter og elever.

«A performance model (...) places the emphasis upon a specific output of the acquirer, upon a particular text the acquirer is expected to construct and upon the specialised skills necessary to the production of this specific output, text or product» (Bernstein, 2000, s. 44). Lærere vurderer lærendes arbeid ut fra definerte læringsutbytter, og identifiserer hvilke kunnskaper og ferdigheter som mangler. Slik kan man diagnostisere og «tette hullene» hos den lærende. En prestasjonsmodell med klar hierarkisk struktur muliggjør dermed standardiserte prøver, samtidig som den undertrykker den usynlige pedagogikken som kan kjennetegne åpnere pedagogiske praksiser.

I grunnskolens kunst- og håndverksfag er grensene til andre fag relativt svake, og i offentlige dokumenter fremheves gjerne fagets særlige potensiale for tverrfaglighet og dets egenverdi som dannelsingsfag (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 10). Lærerne vil kunne velge relativt fritt med hensyn til konkret innhold, og de vil ha stor grad av makt over kvalitetskriterier i vurderingen. Selv om det har vært en dreining mot klarere definerte teknikk- og materialområder i det norske Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, LK20, (Kunnskapsdepartementet, 2019), blant annet med presiseringen av materialområdene tre, tekstil og leire for 1.-4. trinn, er det fortsatt opp til læreren å plukke ut de konkrete teknikkene og verktøyene. For 5.-10. trinn er ingen konkrete materialområder spesifisert innen tredimensjonal form. Målbeskrivelsene og formuleringer i offentlige dokument kan tyde på at kunst og håndverk i hovedsak er et svakt klassifisert fag.

I en kompetansemodell vil mangelen på en klar hierarkisk struktur (som bestemmer hvordan en «ekte diskurs» i kulturen skal omformes til en «fiktiv diskurs» i skolen) gjøre at det konkrete innholdet av kunnskaper og ferdigheter blir noe fagmiljø og den enkelte lærer, elev eller student velger ut selv. Bernstein bruker et eksempel fra håndverksfaget ved å kalle «woodwork» for en fiktiv skolediskurs som svarer til en ekte diskurs «carpentry». Graden av kontroll over innhold og arbeidsmåter kaller Bernstein innramming (framing). Fra den lærendes ståsted kan et svakt klassifisert fag være tydelig og sterkt rammet inn av lærerens kontroll over innhold og arbeidsmåter. I en kompetansemodell vil dialogen mellom lærer og lærende kretse rundt problemet som skal løses, eksempler på hvordan lignende problemer har vært løst, og hvilken strategi som vil kunne føre fram. Her vil den lærende ha stor innvirkning på utvalg og progresjon. I en prestasjonsmodell er det derimot ikke opp til lærer og lærende å definere problemer som skal løses. De faglige problemene som de lærende er forventet å kunne løse er allerede løst. Målet for dialogen er å forberede den lærende på å kunne reproducere kunnskapen i en vurderingssituasjon. Altså er graderte karakterer prestasjonsmodellens naturlige verdsettingssystem, mens kompetansemodellen krever kvalitative beskrivelser av det som er skapt og prosessen med å skape det. Kompetanse uttrykkes gjennom produksjon heller enn reproduksjon av et bestemt produkt (som et regnestykke, en sjangertro tekst eller et kjemiforsøk som løses på rett måte). Vurdering i en kompetansemodell tar altså utgangspunkt i det som presenteres (presence) av den lærende, mens vurdering i en prestasjonsmodell avdekker hva som mangler (absence) (Bernstein, 2000, s. 46).

Der det i prestasjonsmodellen blir viktig å kunne gjenkjenne skiller mellom ulike fag, vil det i en kompetansemodell tvert imot bli verdsatt at de lærende kan kombinere kunnskaper og ferdigheter fra ulike områder. Bernstein viser til en undersøkelse som antyder at ensidig fokus på klassifisering kan hindre utvikling av bredere kompetanser: «The authors conclude `Yet those pupils who had successfully learnt to differentiate subjects (...), were actually inhibited from making thematic links across subjects by their very success in recognising the distinctions between the different subject discourses» (Bernstein, 2000, s. 22). I et vurderingsarbeid vil en lærer ta utgangspunkt i det som foreligger, se etter kompetanse uttrykt i produktet og beskrive denne. Vurderingen er med andre ord sterkt knyttet til lærerens kontroll over innholdet, og det som er *implisitt* i fagmiljøet som forvalter faget. Vurderingspraksisen er situasjonsbestemt og mindre transparent.

Hvilke undervisningsmetoder, temaer og aktiviteter som utgjør legitim faglig aktivitet, og hva, konkret, som utgjør høy eller lav måloppnåelse kan i LK20 altså tolkes relativt fritt ut fra læreplanens åpne

kompetansemål. En slik åpen læreplan plasserer kontrollen på den enkelte lærer og fagmiljøet som helhet. Kunst og håndverksmiljøets tradisjon er delvis innfelt i verktøy, eksempler, innredning og sosialt samspill – og som følge er en del av pedagogikken taus. I kunst og håndverk er det kanskje didaktikkens binding til de fysiske rammene som utgjør det sterkeste klassifiseringsprinsippet. Kunst og håndverk kretser rundt kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes til skapende arbeid i materialer i vid forstand. Verkstedene og pedagogikken som er utviklet i disse springer ut av fagfeltets og lærernes autonomi, og ikke til sentrale føringer basert på konkrete læringsmål. Endringer i fagets fysiske rammer og sosiale strukturer, som når verksteder låses og samhandlingen blir flyttet til Zoom, kan dermed forventes å føre til store og uforutsette endringer i fagdiskursen.

Det er viktig å merke seg at et fag kan romme ulike rekontekstualiseringspraksiser og ulike grader av klassifisering. «A mixture of the performance and competence models as well as strong and weak classification and framing may exist in a particular curriculum, system or institution» (Tan, 2019). Kunst og håndverk kan altså inneholde ulike fagdiskurser, noe vi ser eksempler på i dagens fagpraksis og i faghistorien. For eksempel fremsto faget sterkere klassifisert og med mindre rom for lærer og lærende å bestemme innhold og rekkefølge i undervisningen i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) enn i nåværende plan.

	<i>Competence models</i>	<i>Performance models</i>
1. Categories:		
space		
time	weakly classified	strongly classified
discourse		
2. Evaluation orientation	presences	absences
3. Control	implicit	explicit
4. Pedagogic text	acquirer	performance
5. Autonomy	high	low/high
6. Economy	high cost	low cost

Figur 3. Recontextualized knowledge (Bernstein, 2000, s. 45).

Resultater - fokusgruppeintervju med fagansatte og studenter

Etter nedstengingen gjennomføres undervisningen i kunst og håndverk ved de to institusjonene ved hjelp av ulike nettbaserte løsninger. Asynkrone nettleksjoner ble publisert på læringsplattformen Canvas, og inneholdt instruksjonsfilmer, artikler og fagstoff, forelesningsopptak, praktiske og teoretiske oppgaver, og diskusjonsinnlegg. Streamede forelesninger i synkron tid, med mulighet for diskusjon og spørsmål, studentseminar samt veiledning, foregikk ved hjelp av Zoom, GoogleMeet eller Teams. Foruten nettleksjoner foregikk undervisningen til fastsatte tider, og innholdet var planlagt på forhånd. Noen klasser opprettet felles sider på Facebook for å kunne stille spørsmål og dele bilder av arbeidene underveis. Masterstudiet avsluttet året med digital utstilling på eget nettsted samt en performance på Zoom. Studentene som ikke var fast etablert på studiestedet reiste enten hjem til foreldrehjemmet eller fortsatte å bo på hybel – alene eller i kollektiv.

Hjemmeundervisning – enkle håndverktøy, digitale program, endrede materialområder og tema

Både studenter og fagansatte kunne fortelle om en dreining av det faglige innholdet fra aktiviteter som krever spesialverktøy og verksted til mindre utstyrskrevenende arbeid som for eksempel tegning, spikking, landskapskunst og enkle materialtrykk. Noen studenter uttrykte at omleggingen gjorde at de jobbet mer med digitale plattformer og program. Det var særlig utfordrende å følge opp læringsutbytte for

materialområdet tre, og dette ble løst ved å endre oppgaveformuleringene til alternativ som enkle spikkeoppgaver og grafikk.

Når lærerne omtaler undervisningen for førsteårsstudenter blir situasjonen skildret med få positive adjektiv, og de påpeker at flere problem står i veien for å nå ønskede faglige mål. At en må endre materialområde, bruke enklere og færre verktøy, og at kommunikasjonen er avgrenset til det digitale er uttrykt som hemmende for læringsprosessen. Dette blir delvis bekreftet i intervjuet med studentene. Noen finner det særlig utfordrende at de i hjemmesituasjonen har avgrenset materialtilfang, og opplever at dette påvirker utprøvningsfasen negativt. En student uttaler at dette gjorde henne «(...) redd for å gjøre feil». På spørsmål om gjennomføringen av et selvvalgt FOU-prosjekt uttaler studentene at:

(...) I de oppgavene der jeg mangler rett verktøy der har jeg ikke forsvunnet inn i arbeidet fordi du møter problemer hele veien: Mangel på utstyr, dårlig plass. Men sånne ting som FoU-en der du kan forme det du skal gjøre etter hva du har mulighet til å jobbe med. Jeg har valgt søm, og har allerede en systasjon på hybelen. Der er det mye lettere å forsvinne inn i oppgaven og glemme klokka og alt sånt. Da er det plutselig gøy igjen for der har du alle mulighetene fordi du har lagt opp til det selv (Kari).

Til dette repliserer Merete:

Jeg opplever akkurat det motsatte med FoU-en da. Fordi jeg ikke har mulighet til veiledning har jeg måttet velge en annen oppgave som det skal være mulig for meg å gjøre selv. Så det ødela hele FoU-en som jeg hadde planlagt.

Førsteårsstudentene uttrykker i tillegg at nedstengingen tar dem ut av det faglige fellesskapet og den daglige kontakten med fagansatte, og at dette gjør dem mindre beredt til å løse faglige problem, holde på motivasjonen og bli inspirert av hverandre og lærerne. De greier ikke å kompensere for dette tapet med digital kommunikasjon, men erfarer å bli flinkere til å bruke instruksjonsvideoer fra for eksempel YouTube.

Ved masterstudiet uttrykker lærerne at nedstengingen fører til noe positivt – en unik anledning til problemløsning. Lærerne erfarer at et performanceprosjekt gjennom Zoom, der flere fag er representert, gir godt faglig utbytte og henter frem nye problemstillinger som ikke før har vært del av den fysiske undervisningssituasjonen. Ved masterstudiet lages også digitale, offentlige utstillinger på egen nettside.

Det er et skille mellom hvilke hjemmefasiliteter studentene har. For avgangskull ved bachelorstudiet blir det funnet løsninger der studenter får låne eller leie mindre verksteder på hjemstedet. Den samme muligheten har ikke førsteårsstudenter. Årsenhetstudenten Ellen peker på at nedstengingen medfører at:

(...) det blir større forskjell på «fattig» og «rik» fordi ikke alle har tilgang på de samme tingene. Det blir det samme som om du må kjøpe alle bøkene eller om du får bøkene. Da har du plutselig visket ut et skille mellom hvem som har råd til å ta et studium eller ikke.

For å kompensere for noe av dette, deler lærerne ut små sett med papir, redskaper og trykksverte til grafikkundervisningen.

Veiledningssituasjonen – kontaktnett, frekvens og formalisering

Både fagansatte og studenter erfarer at veiledning på nett får mer formelt preg, og gjør studentenes terskel for å ta kontakt høyere enn til vanlig. Studenter ved årsstudiet uttrykker det slik på spørsmål om å søke veiledning selv, og hvordan dette påvirker arbeidsprosessen:

Det var enklere å kunne spørre læreren der og da i stedet for å måtte sende mail til dem. Nå prøver jeg heller å finne løsninger selv enn å gidde å sende den mailen (Merete).

Og Susanne:

Jeg føler at hvis jeg skal sende mail må det være en større ting enn bare en liten pirketing liksom. Det er sånne pirketing du spør læreren om i farten når du er på skolen.

Flere fagansatte forteller at de er initiativtaker ved avtale om veiledningstid, da studentene blir tause etter mars. Lærerne formidler dessuten at den digitale kommunikasjonen er utfordrende fordi informasjon om dimensjoner, taktilitet, kraft og trykk er utydelig. Lærer Rebekka formulerer at:

Eg opplevde at dei bileta dei sende over – det vart vanskeleg å sjå størrelse og tjukkelse, vanskeleg å veilede. Det var dårleg lyssett og mangla vesentleg informasjon. Det vart ein begrensa veiledningssituasjon.

Studentene savner kommunikasjon med medstudenter, og erfarer at prosessene får mindre fremdrift uten respons fra studentfelleskapet. Noen av studentene bor sammen, og fremhever dette som en viktig støtte. Studenter som enten er godt kjent før pandemien eller jobber sammen i organiserte grupper, møtes mer uformelt på nettet enn andre. Fagansatte uttaler at disse studentene håndterer det faglige arbeidet bedre, og uttrykker mer motivasjon og glede.

Heldigital eksamen – «å bli ferdig» og «å komme i mål»

Alle emner har heldigital eksamen, og dette blir løst på ulike måter. Masterstudiet har digital utstilling på eget nettsted, og ellers leverer studentene digitale presentasjoner, små filmsnutter, rapporter og skriftlige oppgaver.

Noen emner endrer karaktersystem fra gradert skala til bestått/stryk. Lærerne her grunngir dette med at det er vanskelig å skille det praktiske arbeidet til studentene på ulike nivå når de ikke kan ta på, og se fysisk, gjenstander og utprøvinger. Denne vurderingen blir delt av studentene:

Du får ikke vist fram om skuffen glir godt eller noen ting sånn – om ting funker sånn som du har tenkt. Jeg er litt fortvila. Det er veldig demotiverende rett og slett, og å sitte sånn på egenhånd og ikke få veiledning, og hvis du skal få veiledning skal du få det på zoom og – du får ikke vist hvordan ting faktisk ser ut i virkeligheten. Det gjør veldig mye med motivasjonen min i hvert fall, og jeg er ganske på (...) De som er lite motiverte i utgangspunktet, de tror jeg sliter enda mer (Ellen).

Noen studenter har planlagt arbeidet slik det passer til fotoformatet og digital eksamensform. En student forteller at hun gikk bort fra å strikke i svart, slik planen var, fordi hun er redd for at kvaliteten ikke vil komme godt nok frem på bilde.

Lærerne formidler at studenter som fra før er dyktige på det digitale, og som i pandemien arbeider mye med den digitale presentasjonen, kanskje får høyere karakter enn til vanlig. De uttaler at studenter som fra før er dyktige på det håndverksfaglige, muligens får mindre uttelling i denne eksamenssituasjonen. En annen lærer følger opp med at de mest trolig var noe rausere i karaktersettingen ved eksamen. Studentene uttrykker også bekymring for at ferdigheter i digitale presentasjonsformer vil skygge over ferdigheter i det oppgavene egentlig handler om.

Studenter ved bachelorstudiet uttrykker at vurderingssituasjonen betyr «å bli ferdig», at de jobber mest for «sin egen del», og det å «komme i mål» med eksamen. Studenten Lars uttaler at (og resten av gruppen viser Zoom-tommel-opp):

Ein bør vere betre på digitale hjelpemiddel, klippe, lime og presentere digitalt blir viktigast. Sensor kan ikkje ta og føle på det du leverer. Man tenker at det ikkje lenger er nødvendig å gjere ferdig ting. Ein kan i prinsippet ta bilder frå den beste vinkelen.

Studenten Ivar forklarer at han uten å få levere arbeidsbok (uformelle prosess-skisser og notater) ikke kan vise «veien fram», og at det handler om å lage gjenstanden slik han vet at sensor ønsker det, «(...)»

sensor vil ha mer strøket og fint». Å slutføre et produkt blir fremhevet som prioritet i denne situasjonen, og samtlige studenter uttrykker at fokus endres ved at digital sluttpresentasjon får stor plass.

Studenter som arbeider todimensjonalt eller digitalt opplever eksamenssituasjonen mindre problematisk, men også disse studentene omtaler at produktfokuset øker, og at å «bli ferdig» er målet.

Flere studenter uttrykker at de er mer opptatt av å prestere til eksamen enn før, men uten at dette betyr større faglig utvikling. Samtlige studenter i årsstudie-gruppa gir zoom-tommel opp på denne formuleringen:

Ja egentlig blir vi presentert med oppgaver vi ikke kan, og det er det vi skal lære da. Og når vi da mister veiledning eller mister muligheten til å lære det vi skal, så blir det bare eksamensprestasjon som kommer inn da: Dette må jeg gjøre ferdig for å få en karakter (Susanne).

Utsagnet forteller at studentene oppfatter at de lærer gjennom å løse nye oppgaver de ikke mestrer fra før. Uten veiledning blir dette opplevd å være vanskelig, og strategien blir å identifisere vurderingskriteriene, lage noe som treffer disse, passere eksamen og få en karakter.

Koronanedstengingen – ikke først og fremst et praktisk problem

Vi har søkt svar på om, og eventuelt på hvilken måte, fysiske vilkår endrer kunst og håndverksfagets innhold slik det erfares av fagansatte og studenter ved to utdanningsinstitusjoner. I påfølgende diskusjon fortettes svarene i to perspektiv, Mer formelt og mindre demokratisk og Løsningsstrategi – å passere eksamen er målet. Dette blir blant annet drøftet med utgangspunkt i Bernstein (2000) sitt skille mellom prestasjons- og kompetansemodellen for rekontekstualisering av kunnskap i pedagogiske praksiser.

Mer formelt og mindre demokratisk

Stenging av campus fører til at fysiske hjemmeforhold setter begrensninger for den enkelte students faglige handlingsrom. Samtidig forsterker endrede fysiske rammer forskjeller i den sosiale praksisen. Studenter har vidt ulike hjemmefasiliteter, og situasjonen berører både tilgang på verksted, materiale og verktøy, men også «tilgang på» uformell sosial kontakt med medstudenter og veiledere. Også lærerne opplever at studenter med sosialt nettverk synes å takle det faglige arbeidet bedre. Enkelte årsstudiestudenter som jobber med et selvvalgt fordypningsprosjekt disponerer eller bygger opp adekvate verksteder i hjemmet. Dette ble også «selected environments» og studentene som hadde det slik uttrykte at det utgjorde en stor forskjell med hensyn til motivasjon og prosess. Oppmerksomheten kunne flyttes fra frustrasjon over manglende verkstedfasiliteter, til fordypning i det skapende arbeidet. Men for de aller fleste studentene førte imidlertid mangel på sosialt fellesskap, plass, materialer og verktøy til frustrasjon, og opplevelse av å ikke lære seg det de ønsket.

Det er tydelig forskjell på hvordan situasjonen blir oppfattet og fortolket av fagansatte og studenter tidlig i utdanningen, og de med lang fartstid. Nye, eller studenter med mindre faglig ballast, oppfatter det fysiske hjemmeverkstedet og mulighetene der mer avgrenset og utfordrende, som et «imposed» miljø, enn studenter ved masterutdanningen. Førsteårsstudenter mangler et faglig repertoar som gjør det mulig å oppdage løsninger på nye problem. Masterstudenter og fagansatte der ser undervisning under nedstengingen som en spennende utfordring som vil kunne endre og utvide tradisjonell kunst- og håndverksfaglig praksis. Performance i et nytt miljø, Zoom, gir uventede og tidsaktuelle resultat. Studentene er fullt involverte i omforming av oppgaven, fra fysisk performance i rom, til bruk av ulike digitale verktøy og program, og der sluttresultatet blir kommunisert gjennom Zoom. Lærerne på masterstudiet oppfatter at studentene bruker nye digitale verktøy og samhandlingsarenaer på nett, og at de erfarer dette som et supplement til kunnskapsgrunnlaget sitt. Miljøet er rikt, slik Bandura beskriver «selected environments».

Det er også ulikheter i performanceoppgaven masterstudentene løste og de materialbaserte oppgavene ved første og tredje studieår. Performanceprosjektet er en tverrfaglig oppgave, og involverer musikk- og kunst og håndverksstudenter. Rammen de jobber innenfor er digital, studiet er nett- og samlingsbasert fra før, og studentene er ferdige med minimum en bachelor med 60 studiepoeng i kunst og håndverk fra precorona tiden. I stedet for å jobbe med en performance uavhengig av plattform og filme denne, foregikk selve performansen på den digitale plattformen med publikum til stede. Studentene kunne selv definere miljøet forutsatt at det kunne formidles i sann tid på Zoom. I dette prosjektet kan både tema (performance), kunstfeltet og faget kunst og håndverk defineres som svakt klassifiserte områder, og samtidig blir innrammingen under Covidperioden svak. Studentene kontrollerer i stor grad prosjektet, mye er åpent, og Zoom utgjør selve verkstedet de er skapende i. Lærere og lærende i det tverrfaglige emnet i masterutdanningen har altså tilnærmet ubegrenset frihet til å forme faget. Emnet er ikke bundet til fysiske artefakter på samme måte som de enfaglige, campusbaserte emnene i undersøkelsen der praksis er utviklet over lang tid innenfor relativt stabile fysiske rammer.

Den legitime perifere deltageren i et praksisfellesskap har et annet handlingsrom enn den aktive og innvidde deltageren (Lave & Wenger, 2003) fordi koder og praksis enda ikke er del av deres repertoar. Uerfarne studenter møter situasjonen under nedstengingen med en annen sosial- og faglig tilknytning og engasjement enn de involverte studentene. Det blir ikke nok å følge formell zoom- og canvas-undervisning som forteller hvordan løse en oppgave, et problem. En undersøkelse fra finsk sløydundervisning i lærerutdanning forteller at studenter jobber 74% av undervisningstiden uten formell undervisning, men side-om-side i verkstedet og med læreren som tilgjengelig ressurs (Andersson, Brøns-Pedersen, & Illum, 2016). Mye tyder på at denne side-om-side-arbeidsmåten har et nonverbalt kommunikativt innhold, og at studenter utvikler kunnskaper og ferdigheter ved å observere og være sammen om et felles faglig problem (Lave & Wenger, 2003; Reitan, 2007). Situasjonen har referanser til en usynlig pedagogikk slik Bernstein beskriver den pedagogiske praksisen i en kompetansemodell, og der stor grad av uformell faglig samhandling også viser tegn på et fag med svak klassifisering. Kunst og håndverksfaget holdes sammen av at faglige temaer og aktiviteter ligner på hverandre heller enn at de tydelig avgrenses mot andre fag. Et viktig prinsipp for faglighet blir da verkstedfellesskapet. I dette miljøet forhandles det om hva som utgjør godt håndverk, god funksjon, relevante temaer og fortellende uttrykk. Bortfall av dette under nedstengingen, gjør lærere og studenter usikre, noe som kommer frem både i student- og lærerintervjuene. Særlig førsteårsstudentene blir mer opptatt av vurderingskriterier, og å spisse sin presentasjon av måloppnåelse i digitale presentasjoner, og lærerne savner nærhet til materialene i både veiledning og vurdering.

Waterhouse m.fl. (2019) bruker begrepet «estetisk forflering» når de drøfter betydningen av et raust faglig fellesskap i skapende prosesser:

Kollektive estetiske læreprosesser kan også åpne for forsterket læring gjennom det Szatkowski omtaler som den estetiske fordobling (se Austrung & Sørensen, 2006, s. 172). Det betyr at kunnskapen som produseres i kollektivet er akkumulativ, noe som fører til at gruppas samlede kunnskap vokser raskere enn om den enkelte hadde gjennomgått læreprosesser utenfor kollektivet. Fordoblingen ligger i at kollektivets deltagere supplerer og komplementerer hverandres utforskinger. Kunnskap og innsikter utvikles og deles i stadig veksling. Vi velger å se dette, ikke bare som fordobling, men som forflering. (Waterhouse et al., 2019, s. 4)

Den kumulative kunnskapsproduksjonen i verkstedfellesskapet gir framdrift og motivasjon i den skapende prosessen. Flere av lærerne i undersøkelsen uttrykker bekymring når studentene blir mindre kontaktsøkende, deler mindre enn før og når det blir taust etter mars. Det kan synes som om den digitale kommunikasjonen gjennom Facebook, Canvas og Zoom ikke fungerer like forsterkende for den perifere deltageren som når undervisningen blir gjort gjennom fysisk samvær. Flere studenter uttrykker at de mistet motivasjonen når de ikke lenger var til stede i et verkstedfellesskap med nærhet til medstudenter og mentorer.

Å tape sosial, utilsiktet samhandling kan også forstås som noe mer enn å miste den menneskelige interaksjonen i verkstedskonteksten. Innvendig verkstedsarkitektur er ofte intensjonelt formet og innbyr til å arbeide med materialer. Og i tillegg kan tilgjengelige materialer spille tilbake, være med å forme tankemønstre og fysiske egenskaper ved den som skaper. Waterhouse m. fl. (2019) forklarer hvordan materialene får en aktiviserende funksjon i artikkelen *Ekperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper*:

I formingsfaglig sammenheng er det ikke utelukkende den enkelte og de andre personene i et lærende kollektiv som står i utveksling med hverandre. Det fysiske miljøet, materialene og de verktøyene som er en del av situasjonen, som utgjør et assemblage (Deleuze & Guattari, 1987), har avgjørende betydning for hvilke prosesser som kan foregå. (Waterhouse et al., 2019, s. 5)

Under nedstengingen har studentene ulike tilgjengelige materielle ressurser, og noen av svarene synliggjør dette som et demokratisk problem. I normalsituasjonen vil kanskje den materielle konteksten være en avgjørende støtte til nye og uinnvidde studenter, men også gi inspirasjon til de med høy faglig innsikt.

Løsningsstrategi – å passere eksamen er målet

En løsningsstrategi når studentene på første og delvis tredje år opplever å miste en felles, uformell og fysisk verkstedsarena synes være å komme i mål, og å bli ferdig med eksamen. En student uttaler at han ikke «forsvinner inn» i arbeidet når han mangler utstyr, og en annen kommenterer at det avgrensede materialtilfanget fører til at han er redd for å gjøre feil. Studentene uttaler også at «(...) når vi da mister veiledning eller mister muligheten til å lære det vi skal, så blir det bare eksamensprestasjon som kommer inn da (...)». For studentene i denne situasjonen blir det å navigere etter resultatet, å bli ferdig med eksamen, kommunisert som en nødløsning. Studentene velger farge ut fra hva som gjør seg best på bilde, materiale ut fra hva de kan jobbe med på hybelen og søker Youtube som erstatning for en faglig dialog med fagansatte og medstudenter. Det synes også mindre viktig hvilke midler som blir benyttet, så lenge målet blir nådd: «Man tenker det ikke lenger er nødvendig å gjøre ferdig ting. Ein kan i prinsippet ta bilder frå den beste vinkelen.» Fravær av verkstedfellesskapet kan synes gjøre studentene mer resultatorienterte, og at orienteringen påvirker studentenes motivasjon og opplevelse av mening. Som følge av mindre motivasjon og opplevelsen av innskrenket handlingsrom blir utprøvinger avgrenset og arbeidsprosessen får mindre dybde.

De fagansatte følte ansvar for å tilpasse oppgavene, og dermed den faglige aktiviteten, til de nye fysiske rammene. Intervjuene formidler en endret vektning av faglige mål i emneplanene fra håndverksferdigheter og materialkunnskap til større fokus på områdene digital kompetanse og visuell kommunikasjon. Den digitale sluttpresentasjonen får større betydning da fysiske artefakter ikke kan leveres, og både studenter og fagansatte uttrykker bekymring for endret kommunikasjonsform ved eksamen. Lærerne påpeker at å mestre modaliteten «skjerm» forutsetter andre kunnskaper enn å kunne fortelle noe gjennom fysisk materiale.

Studentenes individuelle målrettede prosesser kan vitne om en dreining mot prestasjonsmodellen ved en økt orientering om definerte læringsutbytter, og å bli ferdig med eksamen. I en normalsituasjon kan det tenkes at deltagelse i verkstedfellesskapet, og en åpen pedagogisk praksis, vil ta bort et ensidig søkelys på eksamen og karakterer, og det å «vise måloppnåelse» til sensorer. Oppmerksomheten blir rettet mot designprosesser og de problemene studentene forsøker å løse. Ideelt sett, blir målet i et kunst- og håndverksfaglig verkstedfellesskap å være i en meningsfull skapende prosess, i tett dialog og samhandling med andre.

Avsluttende kommentar

Selv om nedstengingen og heldigital undervisning er en unntakstilstand, kan situasjonen likevel gi innsikt i hvordan økt fjernundervisning kan få konsekvenser for kunnskapsutviklingen i faget tidlig i utdanningsforløpet.

I et svakt klassifisert fag som kunst og håndverk vil selve innrammingen, enten den er sterk og lærerstyrt eller svak og i større grad studentstyrt, få konsekvenser for faginnhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. Ved at fagdiskursen blir forskjøvet fra en kompetansemodell over til en prestasjonsmodell, løser man mange «problemer». Sett utenfra gikk gjennomføringen av studietilbudene i lærerutdanningen innen kunst og håndverk under nedstengingen etter forholdene bra. Studentene fullfører eksamen på normert tid og karaktersnittet holder tilsvarende nivå som før. Nettbaserte studietilbud er rasjonelle; studentene når formulerte mål for utdanningen, verkstedsutgifter er minimale, og arbeidstid kan flyttes fra verkstedsvedlikehold til for eksempel økt forskningstid. Ved bevegelse mot en prestasjonsmodell blir dessuten fagområdet sterkere klassifisert, og dermed mindre avhengig av et tungt fagmiljø ved hver utdanningsinstitusjon som kan definere og forvalte faget. Fra politisk hold kan et tydelig klassifisert innhold og klare mål være gunstig fordi det gir målbare resultat. Det er altså en økonomisk og instrumentalistisk «tyngdekraft» som trekker pedagogisk rekontekstualisering av kunnskap og ferdigheter bort fra kompetansemodeller og mot prestasjonsmodeller. Koronaundersøkelsen har vist at faget, slik det ble praktisert og erfart ved to høyskoler før nedstengningen, med alle sine formale, sosiale og materielle, synlige og tause elementer vokser ut av og er uløselig knyttet til verkstedene. Endring av innrammingen, ved å erstatte verkstedmiljøet med zoom og improviserte ensomme «verksteder» hjemme, viste seg å være en sterk agent for endring av selve faget. Informantenes erfaringer indikerer at en påtvinget endring av fysisk miljø i kunst og håndverk må gjøres med forsiktighet og respekt for det som ligger innfelt i fysiske og sosiale artefakter.

Nedstengingen fikk konsekvenser for studentenes trivsel og forutsetninger for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Både fagansatte og studenter formidler at situasjonen endrer innholdet i faget og den pedagogiske praksisen. Ved at verkstedfellesskapet blir borte, innsnevres det pedagogiske handlingsrommet, og dette påvirker rekontekstualiseringens hva og hvordan. De fagansatte opplever at de ble styrt til å innsnevre studentenes handlingsrom, og avgrense faglig aktivitet til noe som kunne formidles, veiledes, utføres og vurderes innenfor rammene av den nye digitale undervisningsformen.

Koronaundersøkelsen viser at positive erfaringer med nettundervisning i ett fag eller tema, ikke nødvendigvis er overførbart til et annet fag eller tema. Bernsteins inndeling i kompetansemodeller og prestasjonsmodeller avdekker hvorfor det ligger en fare for strukturelle feilslutninger i en slik overføring. Uten formaliserte klassifiseringsprinsipper som tydelig definerer hva som skal rekontekstualiseres i faget, er det fagmiljøet med sine etablerte praksiser og fysiske artefakter som kan sikre kontinuitet i fagdiskursen. Endrer man de fysiske rammene for kunst og håndverk uten å ta utgangspunkt i faget slik det forstås og forvaltes av fagmiljøet, risikerer man derfor å miste verdifulle pedagogiske praksiser.

Koronaundersøkelsen var unik fordi studentgruppene og de fagansatte fra før hadde erfart å være del av et verkstedfellesskap, for så å bli utestengt fra dette, og flyttet inn i «digitale klasserom». Studenter og fagansatte var bærere av en etablert verkstedfaglig praksis, som ble deres sammenligningsgrunnlag da vår undersøkelse under nedstengingen ble gjort. Om undersøkelsen omfattet et heldigitalt studietilbud, også før Korona-perioden, ville kanskje svarene hatt et annet innhold.

Selv om «det digitale klasserommet» har et åpenbart potensiale for å forbedre og støtte fagets praksiser, viser denne undersøkelsen at de fysiske rammene er en sterk endringsagent. Møte med nytt faglig innhold krever kartlegging og kritisk vurdering av hvordan fysiske rammer så langt har gitt innhold til faget. Vårt utgangspunkt var at sosial interaksjon, men også fysisk miljø, har avgjørende betydning i en

læringsprosess. Fra et sosialt perspektiv på kunnskapsutvikling, er forhandling og meningsutveksling om tradisjoner noe som kan gi retning til nytt innhold i fagdiskursen (Brønne, 2011). Undervisningen vi har undersøkt bærer preg av tilfeldige brudd med etablert faginnhold og pedagogisk praksis, og resultatet blir, for flertallet av studentene, magre designprosesser og mindre motivasjon. Vi argumenterer for en fagfornyelse i kunst og håndverk der kontinuitet og utvikling av det etablerte er holdepunktet, heller enn raske brudd og etablering av nye fag.

Referanser

- Ahmad, L., Sosa, M., & Musfy, K. J. I. (2020). Interior design teaching methodology during the global COVID-19 pandemic, 3(2), 163. <https://doi.org/10.7454/in.v3i2.100>
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdværkstad. *Techneserien, Forskning i slöjdpedagogik och slöjdværkenskap*, 23(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1274>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Sage Journals*. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. In *Theory, Research and Critique*. <https://books.google.no/books?id=yQV4AAAAQBAJ&lpq=PR3&ots=SpZXVocJsa&dq=bernstein%202000&lr&hl=no&pg=PR1#v=onepage&q&f=false>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Coleman, K., & MacDonald, A. (2020, 2 June 2020). *Art education during the COVID-19 lockdown*. <https://www.teachermagazine.com.au/articles/art-ed>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Brønne, K., Sømoe, K., Solstad, S.-H., & Espeland, Å. (2021). *Undervisning i musikk og kunst og handverk i koronatida: Ei undersøkning blant studentar og tilsette på to høgskular*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2979236>
- Kunnskapsdepartementet. (2019)a. *Læreplan i kunst og handverk (KHV01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019)b. *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Studiebarometeret 2020 – Hovedtendenser*. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2021/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2020_hovedtendenser_1-2021.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og handverk: i går, i dag, i morgen* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Reitan, J. B. (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.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tan, C. (2019). Competence or performance? A Bernsteinian analysis of basic competency assessment in Hong Kong. *British Journal of Educational Studies*, 67(2), 235–250.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1423461>
- Vygotskiï, L. S., Kozulin, A., Hanfmann, E., & Vakar, G. (2012). *Thought and language*.
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L., & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *FormAkademisk*. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Aakre, B. M. (2013). Teknologi og design i skolen. *Nord Open. Reseach Archive. Høgskolen i Nesna*.
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145819?show=full>

Karen Brønne, PhD førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda/ Volda University College (HVO/ VUUC), Norway. Brønne underviser ved Masterutdanning for grunnskulelærere, Bachelor i design, kunst og handverk og praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Stikkord for forskningsinteresser er lærerutdanning, design literacy, begynneropplæring i tegning, kommunikasjon og læring i verkstedskontekster, Epistemology of Art and Crafts education, Makerspace, Profesjonsfaglig digital kompetanse.

Kjetil Sømoe, førstelektor ved Høgskulen på Vestlandet. Sømoe underviser blant annet på Masterutdanning i kreative fag og læreprosesser, årsstudium i kunst og håndverk og Masterutdanning for grunnskolelærere. Faglige interesser er meningsfull integrering av teknologi i kunst og håndverk, 3d-design, tre og metall.