

Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen - veien mot en fagdidaktisk handlingskompetanse

Eva Lutnæs

Kunnskapsløftet, med den nye læreplanen for faget Kunst og håndverk i grunnskolen, har bidratt til å aktualisere behovet for vurderingskompetanse hos faglærere i formgivning, kunst og håndverk. Læreplanen slår innledningsvis fast at et av formålene med faget er at elevene skal tilegne seg kunnskaper som: ”(...) vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser” (Kunnskapsdepartementet 2006:129). En konsekvens av denne formuleringen er at faglærere i formgivning, kunst og håndverk må besitte en fagrelevant vurderingskompetanse. Dersom faglærerne ikke har slik kompetanse vil heller ikke elevene kunne utvikle seg til aktive og kompetente deltakere¹ i offentlig debatt om hvordan områder som bymiljø, kunstarena og visuelle omgivelser skal se ut i fremtiden.

Lærernes profesjonelle kompetanse vil være et avgjørende bindeledd mellom formulert intensjon i læreplan og erfart praksis for elevene. Læreren blir gjennom sitt vurderingsarbeid en rollemodell og veileder inn i vurderingspraksisen til fagområdene visuell kommunikasjon, kunst, design og arkitektur som grunnskolefaget Kunst og håndverk består av. Denne artikkelen tar utgangspunkt i resultater fra masteroppgaven, *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?* fra Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo (Grøndalen 2006)². Et sentralt spørsmål i prosjektet har vært hvordan Faglærerutdanningen i formgivning, kunst- og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark bidrar til å utvikle vurderingskompetanse hos fremtidige faglærere.

¹ Nielsen (2006) beskriver i *Form - tidsskrift for kunst og design* at en intensjon med å styrke de designfaglige aspektene i grunnskolens læreplaner har vært å bedre kommende generasjoners forutsetninger for å delta i utviklingen av sine omgivelser. Nielsen har vært leder for gruppa som utviklet den nye læreplanen for faget Kunst og håndverk i grunnskolen

² Eva Grøndalen skiftet navn til Eva Lutnæs sommeren 2006.

Vurderingskompetanse knyttes her til vurdering av skapende arbeider i en undervisningskontekst. Artikkelen vil kunne tjene som et innblikk i dette arbeidet, og i vurderingsdelen av faglærerens profesjonelle kompetanse.

Fra formell læreplan til erfart praksis

Goodlad (1979) har utviklet teori om ulike læreplannivå for å kunne navngi og forske på det som skjer fra ideologiene om hva skolen skal være, til hvordan elevene erfarer skolens form og innhold. Goodlads læreplanteori viser til et utvidet læreplanbegrep som er delt inn i fem nivåer.³ I spørsmålet om vurderingskompetanse i faglærerutdanningen danner to av Goodlads læreplannivå utgangspunkt for å karakterisere og drøfte studentenes læringsprosess. I min masteroppgave gjennomfører jeg en tekstanalyse av offisielle styringsdokumenter i faglærerutdanningen, *det formelle læreplannivå*, som jeg deretter sammenligner med studenters og øvingslæreres refleksjoner i gruppeintervju og spørreskjema, *det erfarte læreplannivå*. Dette gir et innblikk i praksis og et deskriptivt er-perspektiv til den empiriske undersøkelsen. Prosjektet ble utvidet med et normativt kunne-/burde-perspektiv der mulige forbedringer av praksis i faglærerutdanningen ble drøftet. Samlet gir dette en tydelig fagdidaktisk forankring.⁴

Er-perspektivet i praksis: 3 karakteristikk

Faglærerstudentenes læringsprosess i vurderingsarbeidet kan beskrives på flere måter. Undersøkelsene viser at utviklingen av studentenes vurderingskompetanse kan karakteriseres på tre måter:

- Studentene opparbeider seg en profesjonell handlingskompetanse i vurderingsarbeid ved å *delta aktivt* i fagfeltets praksisfellesskap ved høyskolene og i praksisperioder
- Vurderingskompetansen kan sees som en spesifikk *fagdidaktisk kompetanse*, der studentene utvikler kompetanse parallelt innen fire kunnskapsfelt
- Studentene har gjennomgående *en dobbel rolle* i læringsprosessen, de både vurderer og blir vurdert

Hver av disse karakteristikkene bidrar til å identifisere utfordringer for Faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk, og vil her danne basis for diskusjoner rundt mulig videreutvikling av praksis. Fokus i denne artikkelen ligger på forbedringspotensialet som den nåværende vurderingspraksisen i faglærerutdanningen har.

³ Det ideologiske, formelle, oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplannivå, eller med Goodlads egne ord: Ideological, formal, perceived, operational and experiential curricula (Goodlad 1979:60-64).

⁴ Her støtter jeg meg til en flerfaglig utarbeidet fagdidaktikkdefinisjon som lyder: "Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag *er* (...) i forhold til hva et fag *kunne* eller burde være i skole, samfunn, akademisk og profesjonsutdanninger" (Ongstad 2004:37). Om deskriptive og normative sider ved didaktikken se Ongstad (ibid:30-32).

Vurderingskompetanse som handlingskompetanse

Nygrens (2004) begrep om handlingskompetanse er svært relevant for å kunne beskrive faglærerstudentenes vei mot en profesjonell vurderingskompetanse. Nygren knytter kompetanse til handling ved å si at kompetanse er det en person "(...) trenger for å kunne *handle* innenfor bestemte praksisfelt" (Nygren 2004:26). Som grunnlag for sitt begrep om handlingskompetanse bruker Nygren Lave og Wengers (1991) teorier om læring i praksisfellesskap.⁵ Lave og Wenger er opptatt av at læring er sosialt betinget og har utviklet teorien om praksisfellesskap for å kunne begrepsfeste, analysere og muliggjøre læring. Læringstradisjonen går under navnet 'situert læring'. Viten defineres som kompetanse med hensyn til verdsatte virksomheter, og kompetansen verdsettes, opprettholdes og videreutvikles i avgrensede praksisfellesskap. Utvikling av en spesifikk kompetanse skjer i følge læringstradisjonen ved å få konkret erfaring med å mestre oppgaven som *aktiv deltaker* i et etablert praksisfellesskap, og å samhandle med de som har erfaring i situasjonen. Først deltar man som en "fremmed", men etter hvert får man innføring og forståelse for praksisfellesskapets handlinger og kultur og kan videreføre og videreutvikle denne selvstendig.

Å bli husvarm i et praksisfellesskap innebærer ikke bare å kunne utføre forventede handlinger, men også å kjenne til og kunne videreføre og videreutvikle et felles repertoar av fortellinger, artefakter, diskurser, verktøy, historie, språk og væremåter. Både positive og negative aspekter ved et praksisfellesskap vil videreføres. Dersom den generelle oppfatningen av vurderingsarbeid i fagfeltet⁶ er at det er "vanskelig" vil dette videreføres til neste faglærergenerasjon. Koblet til praksisfellesskap og handlingskompetanse kan lærerens vurdering av elevenes skapende arbeider sees som styrt av det som til enhver tid er fellesskapets gjentakende praksis – fagfeltets vurderingspraksis. Her kan læreren finne et referansegrunnlag med både pedagogiske og kunst- og designfaglige forventninger til vurderingen av elevenes prosess og produkt. Fagfeltets vurderingspraksis gir en ramme for lærerens virksomhet, samtidig som læreren som aktiv deltaker i praksisfellesskapet kan bidra til å videreutvikle vurderingspraksisen gjennom refleksjon og som aktiv pådriver i faglige debatter.

Husvarm gjennom deltakerrollen

Med teorier om handlingskompetanse og praksisfellesskap som ramme, kan vurderingskompetanse identifiseres som et komplekst kunnskapsområde der en aktiv deltakerrolle er helt avgjørende for utvikling av relevant kompetanse. Studentene bør derfor få utstrakt erfaring med selv å vurdere elevarbeider, sammen med, og under veiledning av, mer erfarne representanter for praksisfellesskapet. Empirien er relativt entydig med hensyn til at praksisperiodene i skolen bærer mye av ansvaret for at studentene får praktisk erfaring med vurderingsarbeid gjennom utdanningen (Grøndalen 2006). Øvingslærernes bidrag tillegges gjennomgående

⁵ Begrepet "praksisfellesskap" ble ifølge Nygren (2004) første gang introdusert av Lave og Wenger i boken *Situated learning: Legitimate peripheral participation* i 1991.

⁶ Begrepet fagfeltet refererer her til formgiving, kunst og håndverksfag i en undervisningskontekst, der alle nivåer i skole- og utdanningssystemet vurderes som relevante.

svært stor vekt av studentene. Mange ser dette bidraget som avgjørende for den vurderingskompetansen de har ved avslutningen av studiet. De studentene som har fått lite erfaring med vurdering i praksisperiodene gir uttrykk for at de føler seg lite rustet for vurderingsarbeid i skolen og står på bar bakke.

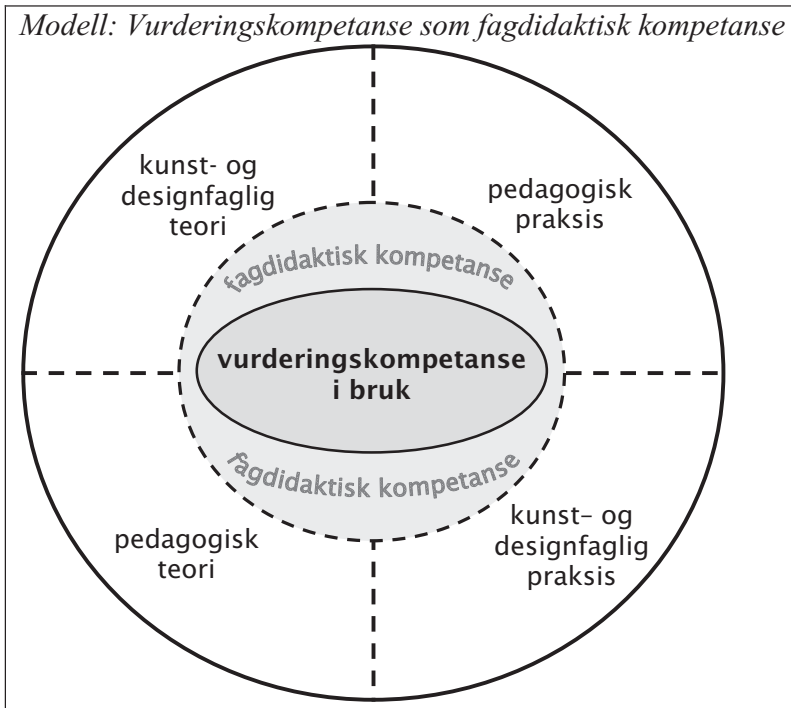
Her ligger det et klart forbedringspotensial for faglærerutdanningen. Det er problematisk at praksisperiodene og øvingslærer i stor grad bærer ansvaret alene. For det første møter studentene ulike øvingslærere som vektlegger vurderingsproblematikk forskjellig; noen gir som undersøkelsen viser studentene en grundig opplæring, mens andre vektlegger andre sider av lærerrollen. Her kan høyskolene med fordel tydeliggjøre betydningen av at studentene vurderer elevarbeider i praksisperioden, men likevel vil utviklingen av studentenes vurderingskompetanse bare gå for halv maskin. Høyskolene må selv bære sin del av ansvaret og gi studentene en helhetlig opplæring på dette området. Den empiriske undersøkelsen viser tydelig at studentenes vurderingskompetanse vil kunne heves, dersom utviklingen av denne i større grad vektlegges fra høyskolenes side. Høyskolene bærer med seg andre typer praksisfellesskaper som grobunn for kompetansutvikling gjennom blant annet pedagogikk, fagdidaktikk og verkstedsundervisning. Flere konkrete vurderingsøvelser og diskusjoner lagt inn i undervisningen ved høyskolene, vil gi studentene et utgangspunkt for å sammenligne øvingslæreres vurderingspraksis. Slik kan studentene utvikle flere verktøy⁷ for vurderingsarbeid og et bredere grunnlag for refleksjon over egen vurderingskompetanse.

Vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse

Ytterstad (2002) definerer fagdidaktisk kompetanse som å mestre dialektikken mellom de fire kunnskapsfeltene kunst- og designfaglig⁸ teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Hun ser dette som faglærernes særegne kunnskapsområde. Jeg vurderer disse fire kunnskapsfeltene som svært relevante for faglærere for å kunne mestre vurderingsarbeid. Kunnskaper om kunst- og designfaglig teori og praksis bringer relevant fagkompetanse inn i vurderingssituasjonen, og kunnskaper om pedagogisk teori og praksis vil være nødvendig for å bidra til læring og utvikling hos eleven. Dialektikken mellom kunnskapsfeltene er det sentrale i Ytterstads definisjon av fagdidaktisk kompetanse. Relevansen ved dialektikken i vurderingssituasjonen kan illustreres gjennom et praktisk eksempel: Hvis faglæreren i en underveisvurdering av eleven kun vektlegger kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder uten å tilrettelegge for elevens læring og motivasjon, vil manglende dialektikk kunne være med på å forklare hvorfor eleven vegrer seg for å ta inn over seg informasjonen og tilbakemeldingen i faglærerens vurdering.

⁷ Med verktøy menes blant annet funksjonelle skjemaer lærere bruker i sin undervisning og kunst- og designteoretiske rammer og analyseredskaper for vurderingsarbeidet.

⁸ I artikkelen fra 2002 presenterer Ytterstad fagfeltets innhold som *kunst- og håndverksfaglig*. I veiledningssammenheng kom vi til enighet om at *kunst- og designfaglig* kan ansees som en mer dekkende og presis betegnelse for fagfeltets innhold.



Modellen *Vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse* (Grøndalen 2006) er en videreutvikling av Ytterstads fire kunnskapsfelt. Modellen viser i midten studentenes vurderingskompetanse i bruk, omkranset av de fire kunnskapsfeltene. I en vurderingssituasjon som faglærer aktiveres de fire kunnskapsfeltene parallelt. Hvordan de fire feltene plasseres i forhold til hverandre er mindre relevant; de er likestilt. Det er dialektikken mellom dem, og deres gjensidige påvirkningsforhold som er vesentlig og dette er visualisert med stiplede linjer.

Studentenes vurderingskompetanse kan karakteriseres ved at den utvikles parallelt innen de fire kunnskapsfeltene og berører kunnskaper fra alle komponenter i faglærerutdanningen. Dette gjør utviklingen av vurderingskompetanse til et tverrfaglig anliggende, der vurderingskompetanse kan defineres som en spesifikk fagdidaktisk kompetanse. I en konkret vurderingssituasjon utfordres faglærerens handlingskompetanse, og kunnskapen som aktiveres kan sees som den fagdidaktiske med et kunnskapsinnhold fra fire felt.

Vurderingsarbeid som tverrfaglig disiplin

Vurderingssituasjonen kan sees som en prøve på om faglæreren mestrer sitt særegne kunnskapsområde med dialektikken mellom kunnskapsfeltene. Når lærere er usikre på vurderingsarbeidet i faget, slik blant annet forskningsrapporten *Kunst og håndverk i L97* (Kjosavik et al. 2003) viser, berører det hele faglærerens profesjonsforståelse og tiltro til egen faglig dyktighet. For å lære seg å mestre dialektikken mellom kunnskapsfeltene er det viktig at utdanningens enkeltelementer sees i sammenheng og studentene får trening i å kombinere kunnskapsfeltene. Min

undersøkelse gir grunnlag for å anta at dialektikken og sammenhengen mellom kunnskapsfeltene i utdanningen bør styrkes. En student gir uttrykk for at de ”lever i en kokong” i verkstedsperiodene, og det etterlyses en klarere sammenheng mellom verkstedsperiodene og fremtidig undervisning som faglærere i skolen.

Erfaringer fra skolehverdagen, og utviklingen av en skolerelatert vurderingskompetanse, kan trolig dras mer parallelt inn verkstedsperiodene for eksempel ved å vurdere relevante elevprodukter for temaet i verkstedsperioden og diskutere hvordan oppgaver og relevante vurderingskriterier kan utformes. Større sammenheng med skolehverdagen etterlyses også for fagdidaktikk- og pedagogikktimene både av studenter og øvingslærere. Etablering av vurderingssituasjoner og praktiske øvelser der studentene aktivt må kombinere de fire kunnskapsfeltene, vil trolig kunne bidra til en større helhet og sammenheng i utdanningen mellom verkstedsperioder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisperioder i skolen. Slik vil det kunne gis rom for vurderingsarbeid som en viktig tverrfaglig disiplin i utdanningen, både gjennom praktiske vurderingsøvelser, diskusjoner og skriftlige oppgaver. Viktigheten av tverrfaglighet understrekes også i gjeldende rammeplan for faglærerutdanningen:

”(...) det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:7)

Manglende språk og basiskunnskaper?

Det er studentenes kunst- og designfaglige språk som samlet sett virker svakest. Flere studenter gir uttrykk for at de opplever mangler ved eget fagspråk, blant annet for å gjøre vurderingen mindre privat, og mer faglig fundert (Grøndalen 2006). Særlig det å vurdere medstudenter trekkes frem som vanskelig. Det blir, som flere studenter gir uttrykk for, ”stort sett læreren som sier noe” ved felles gjennomganger i verkstedsperioder. Teorien om ”estetisk praksis” (Johannessen 1978) fastsetter at et relevant kunst- og designfaglig språk *kun* kan læres gjennom en situasjonsbestemt bruk av språket. Det er derfor alvorlig for studentenes språkutvikling mot fremtidig vurderingsarbeid, at naturlige bruks- og øvelsessituasjoner for estetisk-språklige uttrykk ikke blir utnyttet i utdanningen. Studentene ønsker å trene mer på vurderingsarbeid i verkstedsperiodene, men for å gjøre det tryggere og mer legitimt å delta antyder studentene at det må etableres en forventning om alles deltakelse og klarere kriterier for vurderingen. Gjennom fastere rammer, og krav til deltakelse, kan kanskje plenumsvurdering forflyttes fra det ubehagelige og private, til konstruktive treningssituasjoner i bruk av relevant fagspråk og vurderingsarbeid i fagfeltet.

En øvingslærer etterlyser basiskunnskaper hos studentene, og sikter med dette til elementære fagkunnskaper i form, farge og komposisjon, som går på tvers av kunst-

og designfaglige teknikker. Øvingslæreren er redd undervisningen til de fremtidige faglærerne vil få et ”hobbyverkstedpreg”, dersom høyskolene ikke sikrer at studentene ”har eller får” disse basiskunnskapene. Intensjonen med faglærerutdanningen er ikke å utdanne ledere av hobbyverksteder. En utfordring til høyskolene blir her å omstrukturere utdanningen, slik at studentene sikres de grunnleggende kunnskaper som er nødvendige for å arbeide som faglærere i formgivning, kunst og håndverksfag.⁹ For å styrke den kunst- og designfaglige kompetansen til de fremtidige faglærerne kan for eksempel fagteori skilles ut som et eget undervisningstilbud i grunnutdanningen. I tillegg vil det være en fordel at fagplanene stiller presise krav til hva det kunst- og designfaglige innholdet i verkstedsperiodene skal være. Slik blir det ikke opp til den hva den enkelte høyskoleansatte kan og velger å trekke inn. Ved kunnskapsfeltene pedagogisk teori og praksis er det først og fremst mer praktisk erfaring med vurderingsarbeid som etterlyses både ved høyskolene og i praksisperioder.

Den doble rollen i studentenes læringsprosess

Praktisk erfaring med vurderingsarbeid er en av de avgjørende faktorene for utvikling av studentenes vurderingskompetanse. Studenter med lite konkret erfaring føler seg svært usikre (Grøndalen 2006). Dette styrker påstanden om at studentene må være *aktive deltakere* i praksisfellesskapet for å opparbeide seg vurderingskompetanse. Ved å identifisere særtrekk ved de situasjonene der studentene får praktisk erfaring med vurderingsarbeid klargjøres den tredje karakteristikken ved studentenes læringsprosess. I vurderingssituasjonene har studentene gjennomgående en potensiell *dobbel rolle*, der de både får erfaring med å vurdere og å være mottakere av vurdering. Eksempler på dette er praksisperioder der studentene vurderer elevenes arbeider i praksis *og* får sin vurdering vurdert av øvingslæreren, og ved verkstedsperioder ved høyskolene der studentene vurderer seg selv gjennom skriftlige rapporter og muntlige fremlegg *og* selv blir vurdert av de høyskoleansatte. Studentene får en tosidig erfaring. Her ligger det et betydelig potensial for læring og et grunnlag for refleksjon tilknyttet fagfeltets vurderingspraksis. *Den doble rollen* åpner for å drøfte nye aspekter ved utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

Utnyttelse av læringspotensialet i den doble rollen

I studiet av faglærerutdanningen kommer det tydelig frem at høyskolenes undervisning i mindre grad klarer å utnytte det læringspotensialet som ligger i *den doble rollen* studentene har. Når det gjelder vurderingsarbeidet i verkstedsperiodene etterlyser studentene mer struktur. Herunder presise mål og vurderingskriterier å forholde seg til, både i prosessen og for vurderingen i etterkant. Flere øvingslærere påpeker at studentene virker lite bevisst om vurderingsprosessen selv innenfor egen studiesituasjon. De antyder at en klargjøring av mål og vurderingskriterier i

⁹ En relevant rettesnor her kan være faginnholdet i læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring.

verkstedsperiodene vil kunne bidra til å styrke studentenes forståelse for vurderingsarbeid i faget. Studentene på sin side etterlyser mer innsyn i de høgskoleansattes vurderingsarbeid, slik at de kan lære mer av dem som rollemodeller til sitt senere vurderingsarbeid som faglærere. Det er i stor grad snakk om å aktivisere *den doble rollen*, tydeliggjøre overføringsverdien og legge til rette for en tosidig erfaring. En større bevissthet om dette vil kunne øke studentenes læring gjennom egenvurdering, gjennom vurdering av medstudenter og gjennom mottakerrollen med de høgskoleansattes vurdering.

Som jeg har vært inne på tidligere gir studentene i stor grad praksisperiodene i skolen og øvingslæreren æren for den vurderingskompetansen de har ved avslutningen av studiet. Her er det viktig at øvingslærerne er bevisst læringspotensialet i *den doble rollen* og gir studentene en aktiv og fylldig tilbakemelding på deres vurdering av elevarbeider. Studentene uttrykker stor frustrasjon ovenfor øvingslærere som ikke gir tilbakemelding på det vurderingsarbeidet de har gjort. Med "frie hender uten veiledning" snytes de for en mulighet til å reflektere over, korrigere og videreutvikle sin vurderingskompetanse i samråd med en representant for et praksisfelleskap med base i skolehverdagen. Frustrasjonen er berettiget (Grøndalen 2006).

Fra erfart praksis til nye undersøkelser

Med tanke på å heve fremtidige faglæreres vurderingskompetanse er det rom for å forbedre praksis i faglærerutdanningen. Spesielt bør utviklingen av studentenes språkkompetanse og praktiske erfaring med vurderingsarbeid gis større plass i utdanningen. En foreløpig analyse av studentenes og øvingslærernes refleksjoner ved *erfart læreplannivå* og formuleringer i fag- og rammeplaner for utdanningen ved *formelt læreplannivå* viser sprik mellom intensjon i offisielle styringsdokumenter og praksisutøvelsen i faglærerutdanningen når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

Som svar på det normative *kunne-/burde-perspektivet* er det relevant å drøfte eventuelle forbedringer av praksis i faglærerutdanningen. Det som i vekselspill mellom teorigrunnlag og empiri peker seg ut som relevante forbedringer, er i stor grad forankret i en allerede formulert intensjon for praksisutøvelsen på *formelt læreplannivå*. Dette bærer bud om at intensjonen som ligger til grunn for praksisutøvelsen er relevant med tanke på utvikling av studentenes vurderingskompetanse, men at veien fra idé til erfart praksis enda er lang; det må komme mer handling bak ordene.

Ved å konstruere *den doble rollen* er kanskje *en* mulig nøkkel til å beskrive studentenes læringsprosess funnet, men per i dag er det for lite kunnskap om hva som skjer i vurderingssituasjoner der studenter lærer vurderingsarbeid. I en lærings situasjon synliggjøres feltet gjennom refleksjon og diskusjoner; kunnskapen må artikuleres og posisjoneres. En undersøkelse blant studenter som lærer å vurdere

og de som lærer bort å vurdere vil derfor kunne bidra med nye kunnskaper om vurderingsarbeidets språk og praksis. Studier av vurderingssituasjoner der studentenes *doble rolle* utspiller seg vil være svært formålstjenelig. Parallelt vil det å drøfte de kunstfaglige og pedagogiske ideologiene som styrer og har styrt vurderingsarbeidet i skolen kunne bidra til økt kunnskap om bakgrunnsrammen for fagfeltets vurderingspraksis. Samlet gir dette en utvidet undersøkelse med Goodlads teori om fem læreplannivå som ramme der både det *ideologiske, oppfattede, operasjonaliserte-* og *erfarte læreplannivå* inngår.

Det er presserende å bygge mer teori om fagfeltets vurderingspraksis. Økt kjennskap til feltet vil kunne lette veien fra nybegynnerstadium mot en profesjonell handlingskompetanse i vurderingsarbeid, både for studentene og deres veiledere i prosessen. Et bredere teoretisk fundament vil kunne bidra til å identifisere relevant kunnskap for faglæreren i vurderingssituasjonen, men også lede til flere begreper og verktøy til å drøfte vurderingsproblematikk og utfordringer i møtet mellom læreplanenes mål, elev, skapende arbeid og vurdering, samt relatere dette til kunst- og designpraksis utenfor skolen. Dersom økt kunnskap om fagfeltets vurderingsproblematikk bidrar til å gjøre fremtidige faglærere mer rustet for vurderingsarbeid i skolen, vil det være et skritt i riktig retning for å nå *Kunnskapsløftets* mål om å legge til rette for en aktiv deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser i fremtiden.

Litteratur

- Goodlad, John I. 1979. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grøndalen, Eva. 2006. Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen: vekselspill eller kokong?, Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag, Oslo.
- Johannessen, Kjell S. 1978. *Kunst og kunstforståelse: en analyse av sentrale begreper i estetisk teori, Estetiske studier; 1*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Kjosavik, Steinar, Randi-Helene Koch, Edith Skjeggstad, and Bjørn Magne Aakre. 2003. *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?, Rapport / Telemarksforskning*. Notodden; 03/2003. Notodden: Telemarksforskning.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utg. juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation, Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nielsen, Liv Merete. 2006. Norge i Norden - Design mellom kunst og sløyd. *Form - Tidsskrift for kunst og design* 1-2006:3.

Nygren, Pär. 2004. *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ongstad, Sigmund. 2004. Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Reds. Norges forskningsråd. Oslo: Norges forskningsråd.

Utdannings- og forskningsdepartementet. 2003. *Rammeplan for faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk*. [cited 04.02.2006]
Available from
http://odin.dep.no/filarkiv/175790/2Rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf

Ytterstad, Bente. 2002. Mellom barken og veven. I *"Løse tråder": en artikkelsamling i etterkant av hovedfagsoppgaven "Rett i garnet"*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.

Summary

In bringing about educational changes according to the new, Norwegian curricula Kunnskapsløftet 2006, the teachers' professional knowledge will be decisive. The article is based on my master thesis, which focuses on teacher students' development of assessment competences through their Teacher Training in Art and Crafts. The thesis has an educational approach and seeks to unfold both the current practice in the Teacher Training, and discusses possible improvements to this practice. The empirical study shows a gap between the curriculum intentions of the Teacher Trainings and the students' and their supervisors' experiences. To improve the assessment practices and thus the competence of future Art and Crafts teachers, it seems vital to give the teacher students more practical experiences within assessment of student work. This will provide a possibility to practice assessment language skills and to experience the four different fields of knowledge vital to the Teacher Training: Art and design theory and Practice, and Educational theory and Practice.