

**VIA University College
Læreruddannelsen i Aarhus**

Læring og identitet

**Professionsbacheloropgave i
materiel design**

Helle Cæsar Trend Madsen



April 2014

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	2
2	Problemstilling	2
3	Afgrænsning	3
4	Læsevejledning	3
5	Metode	3
5.1	Teori	3
5.2	Empiri	5
5.2.1	Observationer	5
5.2.2	Interview	6
5.2.3	Kritik af empiri	6
5.3	Analyse, handleperspektiv og konkluderende bemærkninger	7
5.4	Perspektivering	7
6	Teori	8
6.1	Læring	8
6.1.1	Meningsforhandling	9
6.1.2	Medlem af et praksisfællesskab	10
6.1.3	Deltagelsesbaner	10
6.1.4	Opsamling	11
6.2	Identitet	11
6.2.1	Jerome Bruner	11
6.2.2	Kenneth Gergen	12
6.2.3	Opsamling	13
6.3	Relationer	14
6.3.1	Hvad er en relation?	14
6.3.2	Relationskompetence	14
6.3.3	Magt i relationen	15
6.3.4	Opsamling	15
6.4	Håndarbejde og sløjd	16
6.4.1	Fælles Mål 2009: Håndarbejde	16
6.4.2	Fagets udvikling	17
6.4.3	Æstetisk læreproces	18
6.4.4	Opsamling	18
7	Oprids af empiri	19
8	Analyse	19
8.1	Mads	19
8.1.1	Mads og relationer	21
8.1.2	Opsamling	23
8.2	Mathias	24
8.2.1	Mathias og relationer	25
8.2.2	Opsamling	25
8.3	Opsamlende analyse	26
9	Handleperspektiv	28
9.1	Didaktisk perspektiv	28
9.2	Erfaringer fra håndarbejde og sløjd	28
10	Konkluderende bemærkninger	29
11	Perspektivering	32
12	Bibliografi	34

1 Indledning

"Det her broderi, altså. Det er bare med til at gøre håndarbejde sejt!"

- Sebastian fra 4. C i håndarbejdstimen

Egentligt havde jeg ikke forventet at skulle høre denne sætning fra lige netop Sebastian, så derfor gjorde den også stort indtryk. Han arbejdede så koncentreret med at lave korssting – pillede op, når det gik galt, og kopierede sit eget design fra papir til aidastof. Han var i et flow, hvor han oplevede succes og mening med sit eget arbejde (Andersen, Fabech, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 54).

Men hvad kan han egentligt lære i håndarbejde ud over at tråde en nål og sy en hue? Har håndarbejde og sløjd overhovedet nogen berettigelse i folkeskolen, når der igen og igen er fokus på PISA-resultater og hurtigere uddannelsesforløb? (Nielsen, 2013, s. 15) Eller er håndarbejde og sløjd bare et pausefag? Og hvorfor er det lige, at Sebastian oplever håndarbejde som sejt?

Jeg vil med denne bacheloropgave undersøge og analysere, hvordan håndarbejde og sløjd kan være med til at danne rammer for elevernes læring og identitet. Hvilke processer er på spil, når eleverne træder ind i håndarbejdslokalet kontra fx historietimen – og kan erfaringerne fra de praktiske fag bruges i andre sammenhænge? Jeg har gennem mit praktikforløb oplevet, at nogle elever ændrer sig alt efter hvilken sammenhæng, de befinder sig i. Derfor er jeg interesseret i at finde ud af, hvordan man kan arbejde med elevernes læring ud fra et socialt perspektiv. Men hvorfor er det, at fx Mads, elev i 4. A, opfører sig helt anderledes i håndarbejde med sit broderi, end når jeg har ham til historie, hvor han næsten ikke kan være stille? Jeg vil undersøge, hvordan disse forskellige sammenhænge kan påvirke ens læring og identitetsdannelse. Jeg finder det interessant at undersøge, hvordan relationerne mellem lærer og elev og eleverne indbyrdes har betydning for elevernes læring og identitetsdannelse.

Der kan arbejdes med læring og identitet inden for alle fag i folkeskolen. Jeg har valgt at fokusere på håndarbejde og sløjd, fordi jeg synes, det er interessant at undersøge, hvilke processer der er på spil i et fag, som til tider bliver benævnt som et hobbyfag eller et pausefag (Nielsen, 2013, s. 15). Derudover finder jeg det interessant, hvordan der i håndarbejde og sløjd kan arbejdes med en designproces, hvor eleverne selv er med fra idé til produkt, hvilket fører mig videre til nedenstående problemstilling.

2 Problemstilling

Hvordan kan man udvikle og udfordre elevernes læring og identitet gennem håndarbejde og sløjd?

3 Afgrænsning

I undersøgelsen vælger jeg at inddrage fænomenet relation for at kunne belyse læring og identitet. Der tales i dag ofte om æstetisk dannelse og elevens alsidige udvikling, men eftersom jeg i undersøgelsen ønsker at undersøge, hvordan processerne i håndarbejde og sløjd kan videreføres i de boglige fag, har jeg valgt ikke at inddrage dannelsesperspektivet.

Jeg har valgt ikke at inddrage andre læringsteoretikere end Etienne Wenger, da han er optaget af læring som social deltagelse, hvilket kan anvendes til at analysere de skabende processer, der er på spil i håndarbejde og sløjd. Læringsteoretiker Olga Dysthe, som også er optaget af læring i samspil med andre, har jeg fravalgt i undersøgelsen, eftersom hun fokuserer mere på dialogen end på den sociale deltagelse, hvilket er omdrejningspunktet i denne undersøgelse.

4 Læsevejledning

I min undersøgelse vil jeg først forklare min metode, herunder mit valg af teori og forklaring af min indsamlede empiri. Dernæst vil jeg belyse min problemstilling ud fra emnerne læring, identitet og relation, og samtidig inddrage viden omkring fagene håndarbejde og sløjd. Dette gennemgås for at kunne anvende dem i analyseafsnittet, hvor empirien inddrages.

Dernæst vil jeg komme med et handlingsperspektiv, hvorefter jeg vil konkludere på undersøgelsen og slutte af med en perspektivering.

Bilagene er vedlagt efter litteraturlisten og ligger i den anvendte rækkefølge.

5 Metode

I min undersøgelse har jeg arbejdet ud fra min problemstilling, hvor jeg bl.a. har belyst læring ud fra et socialt perspektiv. Derfor vil jeg i undersøgelsen sætte fokus på, hvordan man kan *arbejde* med elevernes læring og identitet, og ikke *udvikle*, eftersom læring (efter den sociale forståelse, som jeg bygger min undersøgelse på) finder sted hele tiden.

5.1 Teori

I undersøgelsen har jeg valgt at trække på forskellige teoretikere for at kunne belyse min problemstilling bedst muligt. Til at belyse begrebet læring har jeg valgt at anvende Etienne Wengers teori om læring som social deltagelse, hvilket jeg bruger for at give en forståelse af, hvad der er på spil i håndarbejdstimen. Jeg vil med Wengers forståelse af læring anskue de processer, der er på spil i praksis, hvilket gøres gennem hans forståelse af praksisfællesskaber og deltagelse. Wengers begreber bruges til at analysere den indsamlede empiri med henblik på at undersøge, hvordan man kan arbejde med læring i håndarbejde.

Wenger inddrager også identitet som et element i sin sociale læringsteori, hvilket inddrages under læring. I stedet for at gå i dybden med Wengers forståelse af identitet vil

jeg inddrage Jerome Bruner og Kenneth Gergen for at belyse identitet ud fra en narrativ forståelse. Disse bruges til at redegøre og diskutere begrebet identitet, set ud fra et socio-kulturelt perspektiv, hvor Bruner er konstruktivist og Gergen er konstruktionistisk.

Wenger, Bruner og Gergen er optaget af, hvad der er på spil i mellem os. For at få et helhedsbillede af de læreprocesser der er til stede i håndarbejde, og hvordan de er med til at forme eleverne, har jeg valgt at inddrage et individpsykologisk perspektiv ud fra bl.a. Jesper Juul og Helle Jensens forståelse af relationskompetence. For at belyse relationens betydning inddrages også Berit Bae, som bruges ift. narrativer, og derudover anvendes Anne Lise Løwlie Schibbyes anerkendelses-begreb ift. relationen lærer-elev. Hos de individpsykologiske teoretikere finder man også brugen af magt, hvilket jeg kobler sammen med Michael Foucaults forståelse af magt – dette bruges i analysen for at belyse magtens betydning ift. min problemstilling.

I begrebsafklaringen af relationer har jeg valgt at inddrage et review fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (herefter DCH), som efter forespørgsel fra Kunnskapsdepartementet i Oslo har undersøgt sammenhængen mellem lærernes kompetencer og elevernes læring. De har taget udgangspunkt i følgende problemstilling: "Hvilke dimensioner ved det pædagogiske personalets manifesterede kompetanser i barnehagen og skolen kan gennem effektstudier påvise å bidrag til læring hos barn og unge?" (Aarhus Universitet, 2014, s. 18). Ud fra dette har DCH analyseret 70 undersøgelser fra perioden 1998-2007 om sammenhængen mellem manifesterede lærerkompetencer og elevlæring, og ud af de 70 undersøgelser har de fundet 55 brugbare, som er blevet kortlagt og formuleret som narrativer syntetiseret omkring. På baggrund af deres review har DCH konkluderet, at læreren må besidde tre centrale kompetencer ift. at øge elevlæringen: relationskompetence, reguleringskompetence og didaktikkompetence (Aarhus Universitet, 2014, s. 87). DCHs undersøgelse er ikke nødvendigvis fyldestgørende ift. hvilke lærerkompetencer, der har betydning for elevers læring, da den kun medtager de observerbare kompetencer fra de 55 empiriske undersøgelser. Dermed er faktorer såsom køn, alder, etnicitet etc. ikke medregnet. Jeg har valgt sætte fokus på relationskompetencen, da jeg gennem min empiri har fundet relationen lærer-elev interessant at undersøge ift. læring og identitet, og reviewet fra DCH er med til at give en forståelse af relationens betydning.

Ud over disse teoretikere vil jeg gennemgå teori omhandlende håndarbejde og sløjd. Eftersom Fælles Mål for hhv. sløjd og håndarbejde er ens og begge faghæfter inddrager designprocessen, vælger jeg at fokusere på håndarbejde, da min empiri er indsamlet i håndarbejdsundervisningen. Da fagene håndarbejde og sløjd bliver implementeret i faget Håndværk og design med den nye skolereform, finder jeg belæg for, at de processer og praksisser, der finder sted i håndarbejde, også gør sig gældende i sløjd. For at belyse hvordan man kan arbejde med læring og identitet i håndarbejde og sløjd, anvendes artiklen "Håndarbejdets didaktik" af Anne-Grethe Andersen m.fl., hvorfra både designpro-

cessen og den æstetiske læreproces belyses. Dette gøres for senere i analysen at kunne anvende fagets indhold ift. læring og identitetsdannelse.

5.2 Empiri

Min empiri er indsamlet undervejs i mit praktikforløb på Haldum-Hinnerup Skole, hvor jeg både havde 4. A og 4. C til håndarbejde og derudover også historietimerne i 4. A. Min tilgang til empirien er hermeneutisk, eftersom jeg har en forforståelse af begreberne læring og identitet, og med den hermeneutiske tilgang udvikles denne forståelse.

Jeg har bygget min undersøgelse op omkring et etnografisk forskningsdesign, hvilket kommer til syne gennem et kvalitativt interview med en håndarbejds lærer og systematiske observationer hos 4. A. Jeg har valgt dette forskningsdesign, da jeg mener, det vil være med til at give et helhedsbillede ift. min problemstilling, da man med et etnografisk forskningsdesign er interesseret i viden om den levede oplevelses kompleksitet, hvilket kommer til syne i observationer og ved kvalitative interviews (Raudaskoske, 2010, s. 82). Der inddrages desuden udsnit af nedskrevne logbogsnotater fra praktikforløbet. Det skal nævnes, at jeg i arbejdet med min empiri har anonymiseret deltagerne.

5.2.1 Observationer

Da jeg er interesseret i at finde ud af både, hvordan eleverne arbejder (individuelt og sammen), og hvordan identitet også er på spil i håndarbejde, har jeg valgt at benytte mig af feltobservationer, hvor fænomenerne (i dette tilfælde eleverne) observeres i deres naturlige, sociale miljøer (Harboe, 2010, s. 103).

Inden jeg gik i gang med mine systematiske observationer, overvejede jeg hvordan, jeg skulle afklare og afgrænse målet med observationerne (Andersen & Boding, 2010, s. 50). Jeg valgte at observere og deltage i undervisningen to gange inden, jeg fastlagde fokuspunkterne, og derudover valgte jeg at fokusere mine systematiske observationer til 4. A, da jeg også havde denne klasse til historie. Dette valg bunder i, at jeg havde en hypotese om, at eleverne opfører sig anderledes i de boglige fag kontra de praktiske fag. Jeg vil dog stadig inddrage få logbogsnotater fra min undervisning med 4. C, som anvendes til at belyse relationen lærer-elev.

Jeg har valgt at lægge et fokus på enkeltpersoner i 4.A, og derudfra anskue klassens sociale praksis. Bilag 1 viser et udsnit af mine observationer af Mads, som er en kombination af aktivitetskemaer (ift. at fokusere på noget bestemt) og af systematiske logbogsnotater (Andersen & Boding, 2010, s. 49). Denne kombination er valgt, fordi jeg fandt det vigtigt at strukturere mine observationer, og samtidig havde jeg ikke mulighed for at notere disse undervejs grundet min deltagende rolle som lærer. På den måde blev mine observationer systematisk deltagende, mens mine logbogsnotater kan betegnes som usystematisk deltagende (Andersen & Boding, 2010, s. 47). I min analyse anvender jeg de

systematiske observationer omkring Mads, og derudover anvendes logbogsnotater omhandlende Mathias, som kan findes på bilag 2.

5.2.2 Interview

Jeg har valgt at anvende et kvalitativt interview med håndarbejds læreren Anne fra Haldum-Hinnerup Skole, eftersom et kvalitativt interview giver mulighed for et indblik i den interviewedes livsverden og forståelse af fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Dermed har jeg også benyttet den narrative tilgang i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 173), fordi jeg er interesseret i hendes fortælling om elevernes læring og identitet.

I forbindelse med forarbejdet til mit interview har jeg undersøgt og arbejdet med de syv stadier af en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122) for at klarlægge interviewets forløb. Inden interviewet har jeg formuleret formålet med undersøgelsen (tematisering) og i den forbindelse udarbejdet en semistruktureret interviewguide, se bilag 3. Jeg ønskede overordnet at undersøge, om eleverne ændrer sig, når de træder ind i håndarbejdslokalet kontra fx historielokalet, og derudover havde jeg også et ønske om at finde ud af, hvordan man kan argumentere for fagets berettigelse i folkeskolen. Derfor opstillede jeg forskningsspørgsmål, hvorudfra jeg udarbejdede min interviewguide. Under interviewet inddrog Anne ofte det relationelle, og eftersom det semistrukturerede interview giver muligheden for at veksle mellem spørgsmålene, var det muligt at uddybe det relationelle.

Interviewet anvendes i analysen for at forklare, hvad der er på spil i håndarbejdsundervisningen, og samtidig bruges interviewet til at understøtte relationens betydning for elevernes læring og identitet.

5.2.3 Kritik af empiri

Først og fremmest skal det pointeres, at denne undersøgelse bygger på kvalitativ empiri, og derfor ikke kan give et entydigt svar på, hvordan håndarbejde og sløjd har betydning for elevernes læring og identitet. Undersøgelsens empiri er observationer, logbogsnotater og et enkelt kvalitativt interview, og derudover har fokus været på en enkel klasse i en kortere periode. Både observationer og logbogsnotater er subjektive, eftersom man som observatør vælger at lægge et fokus og dermed ikke altid kan få alt med. Dette har betydning for de konklusioner, man analyserer sig frem til ud fra hhv. observationer og logbogsnotater. Derudover må man være opmærksom på Rosenthaler-effekten, som betegner den gensidige påvirkning mellem observatør og undersøgelsesmiljøet, og hvorvidt man kan bibeholde sin objektivitet (Harboe, 2010, s. 104-105). Undersøgelsen bygger også på det kvalitative interview med Anne, og eftersom der kun er dette ene interview vil undersøgelsen ikke være pålideligt ift. at beskrive en tendens i den gene-

relle undervisning. Eftersom det lykkedes at få en håndarbejds lærers oplevelse af og perspektiv på læring og identitetsudvikling i håndarbejde kontra de boglige fag, vurderer jeg interviewet som validt ift. undersøgelsens formål.

5.3 Analyse, handleperspektiv og konkluderende bemærkninger

Analysen er bygget op omkring min empiri, hvor jeg i det første afsnit vil inddrage de systematiske observationer omkring Mads, hvor begreber om læring og identitet anvendes for at belyse hans arbejde i håndarbejde. Derudover inddrages der et handleperspektiv, hvorefter jeg med udgangspunkt i mine logbogsnotater vil analysere på Mathias' ageren i håndarbejde ud fra de teoretiske begreber. Interviewet med Anne bruges undervejs til at belyse teorierne og de situationer, der opstår med Mads og Mathias. Derudover anvendes interviewet i analysens sidste del, som er en overordnet analyse af fagene håndarbejde og sløjds muligheder for læring og identitetsudvikling.

I analysedelen vil jeg anvende begrebet skolestisk tænkning, som ikke uddybes nærmere, men i stedet bruges for at kunne gribe læring anderledes an.

Analysen fortsætter over i handleperspektivet, hvor jeg bl.a. inddrager den didaktiske trekant for at belyse, hvordan man ofte tænker undervisning. I handleperspektivet diskuterer jeg, med afsæt i min analyse af empirien, hvordan man kan gribe læreprocesser an, og hvordan læreprocesser i håndarbejde og sløjd kan anvendes i boglige fag. Her inddrages interviewet med håndarbejds læreren Anne for at understøtte analysen.

Herefter vil jeg i afsnittet konkluderende bemærkninger danne et overblik over undersøgelsens omfang og resultat. Der laves en sammenfatning af den analyserede empiri med henblik på at belyse problemstillingen, og derudover gives et bud på, hvordan man kan bruge erfaringer fra håndarbejde og sløjd i de boglige fag og dermed også, hvorfor håndarbejde og sløjd har sin berettigelse i folkeskolen.

5.4 Perspektivering

I perspektiveringen inddrager jeg Rambølls rapport "Erfaringsopsamling håndværk og design" med henblik på at diskutere, hvordan faget håndværk og design kan være med til at inspirere unge til at tage en erhvervsuddannelse. Rapporten skal læses med kritiske øjne, da den er bestilt af Undervisningsministeriet, som højst sandsynligt har en interesse i, hvordan det nye fag håndværk og design fremstilles. Rapporten bruges i perspektiveringen som oplæg til videre diskussion om, hvad det nye fag kan og skal.

6 Teori

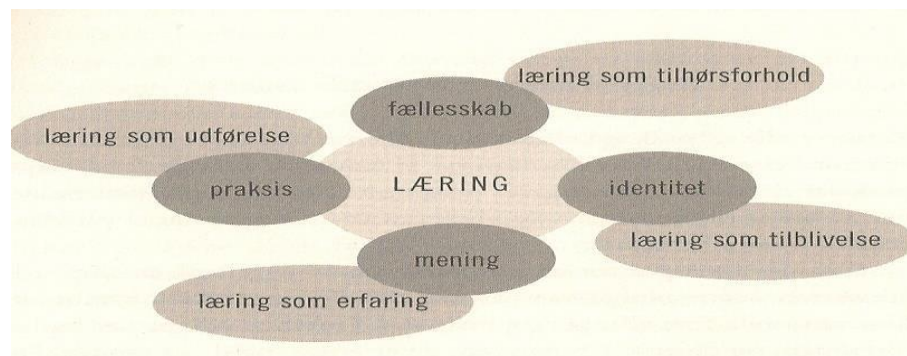
6.1 Læring

Læringsteoretiker Etienne Wenger (1952) inddrager et nyt perspektiv på læring: læring som social deltagelse. Social deltagelse skal ikke forstås som fx at være deltager til klassefesten, men i stedet består det i at være "aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber." (Wenger, 2004, s. 14). Det er gennem den sociale deltagelse i praksisser, man får en oplevelse af at høre til samt mulighed for at handle.

Wenger opstiller fire præmisser, som har betydning for hans forståelse af læring:

1. Mennesket er et socialt væsen.
2. Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder.
3. Indsigt er et spørgsmål om deltagelse – her inddrages engagement
4. Mening – evnen til at opleve verden og engagement som meningsfuldt er det, som læringen skal producere (Wenger, 2004, s. 14).

Ud fra disse præmisser inddrager han forskellige komponenter for at kunne forklare social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces. Disse komponenter er tæt forbundne, og det er igennem disse, man oplever en forståelse af verden og ens liv (Wenger, 2004, s. 15). Alle disse komponenter må være i spil og være "udfyldt" før, man kan tale om, at der finder positiv læring sted. Jeg vil i min analyse inddrage denne figur for at anskue en elevs deltagelse i praksis.



Figur 0.1. Komponenter i en social teori om læring; en foreløbig opgørelse (Wenger, 2004, s. 15)

Praksisfællesskaber er blevet en almindelig del af dagligdagen, hvilket betyder, at man ofte ikke tillægger dem fokus (Wenger, 2004, s. 17). Dog finder de sted hele tiden – også i folkeskolen. Som tidligere nævnt anser Wenger læring som social deltagelse – det er i praksisfællesskaberne, læring opstår, og dermed er læring ikke noget, der sker i den enkelte, men læring skal ses som et aspekt i de praksisfællesskaber, man indgår i. For at høre til i praksisfællesskaber må man have en oplevelse af, at både ens handlinger er

værd at udføre samt det at deltage i fællesskabet genkendes af de andre medlemmer som en kompetence (Wenger, 2004, s. 15).

For at der kan være tale om en praksis, må der også være et gensidigt engagement i virksomheden (Wenger, 2004, s. 90) og man må have en fælles historie – et repertoire (Wenger, 2004, s. 101). Repertoiret er med til at give medlemmerne af praksis mulighed for at skabe meningsfulde udsagn om verden (Wenger, 2004, s. 101), og det er også herfra, man kan udvikle ens identitet. Det er værd at nævne, at der er forskel på praksisfællesskabernes repertoire – det, der giver mening i et praksisfællesskab, giver ikke nødvendigvis mening i andet (Wenger, 2004, s. 186).

6.1.1 Meningsforhandling

I figur 0.1 inddrager Wenger ”mening – læring som erfaring”, hvor man skal forstå mening som det, der forhandles frem i praksisfællesskaberne. Det er gennem en meningsforhandling, man får en oplevelse af, at verden og det engagement man lægger i verden er meningsfuld (Wenger, 2004, s. 67). Der er konstant meningsforhandlinger på spil i de praksisser, man indgår i – på den måde bliver hele livet en meningsforhandlingsproces (Wenger, 2004, s. 67). Jeg vil i min analyse bl.a. bruge meningsforhandling ift. hvordan, man kan udfordre elevernes læringsprocesser.

Når man meningsforhandler, er der to ting i spil: deltagelse og tingsliggørelse. Disse indgår i et dualistisk samspil, som spiller en fundamental rolle for, hvordan vi oplever mening og karakteriserer praksis (Wenger, 2004, s. 66). En meningsforhandlingsproces dannes af flere forskellige elementer og påvirker lige så mange, og det er denne meningsforhandlingsproces, der er med til at forandre praksis. Dermed er det også gennem denne proces, man skaber nye relationer til verden, samt nye vilkår for videre forhandling og ny mening. På denne måde befinder mening sig ikke i hverken mennesket eller i verden, men opstår i de relationer/praksisser, som man indgår i (Wenger, 2004, s. 68).

Om deltagelse mener Wenger, at det handler om at opleve sig som del af et socialt fællesskab, hvori man har et aktivt engagement. I dette engagement oplever man også en gensidig genkendelse – man genkender sig selv i de andre medlemmer, hvormed deltagelse bliver en kilde til identitet (Wenger, 2004, s. 70-71). Det er gennem deltagelsen, man er med til at forme praksis. Tingsliggørelse er måden, hvorpå vi projicerer os selv og vores meninger ud i verden. Ved tingsliggørelse stivner ens erfaring/oplevelse og dermed kan man meningsforhandle omkring dette objekt (Wenger, 2004, s. 73). Tingsliggørelse inddrages kort her, fordi deltagelse og tingsliggørelse er en dualitet; og dermed må man være bevidst om, at de begge finder sted, når man meningsforhandler. I en lærersammenhæng kan tingsliggørelsen være interessant at inddrage sammen med det narrative perspektiv ift. lærerens magt, hvilket jeg senere vil uddybe både i teorigenemgang og i analysen.

6.1.2 Medlem af et praksisfællesskab

Det at have et gensidigt engagement, en fælles ansvarlighed over for virksomheden og et fælles repertoire, er dét, der udgør kernen i praksis (Wenger, 2004, s. 90) – praksisfællesskabet finder sted, fordi mennesker engagerer sig. Der er forskellige muligheder for at være deltager i et praksisfællesskab, og det at være deltager i et praksisfællesskab handler ikke kun om læring, men også om identitet. At opleve at man har en identitet i praksis er en måde at være i verden på, og når man er et fulgyldigt medlem af et praksisfællesskab, kan man manøvre kompetent (Wenger, 2004, s. 176-177). Det er vigtigt at påpege, at man ikke har én identitet, men i stedet har et multipelt medlemskab, eftersom vi har tilhørsforhold til flere praksisfællesskaber (Wenger, 2004, s. 184).

6.1.3 Deltagelsesbaner

Det er relevant at inddrage de deltagelsesbaner, som Wenger anvender for at definere deltagernes roller i praksisfællesskabet. Man har ikke nødvendigvis den samme bane i de forskellige praksisfællesskaber, man befinder sig i, da banerne ikke er statiske, men er i en dynamisk bevægelse (Wenger, 2004, s. 180). For at forstå deltagelsesbanerne må man se på begrebet ikke-deltager. Det er muligt at identificere sig som ikke-deltager i et praksisfællesskab, og betydningen af at være ikke-deltager afhænger af, hvorvidt der er tale om periferitet eller marginalitet. Ved periferitet vil man være på vej ind i praksis – der er tale om en aktiverende deltagelsesfaktor. Marginalitet vil derimod forhindre en fulgyldig deltagelse i praksis, og dermed vil man opleve en begrænset form for deltagelse (Wenger, 2004, s. 192-193). Man vil i løbet af livet opleve ikke-deltagelsesprocesser, og hvorvidt det kommer til enten af være perifert eller marginalt afhænger bl.a. af ens sociale placering i landskabet, ens interesser, og de relationer man forsøger at skabe eller undgå (Wenger, 2004, s. 195). Wenger pointerer, at man ikke selv vælger ens bane, men at det sker gennem de processer, der finder sted i fællesskabet – det er medlemmerne, der gennem forhandlinger bestemmer praksis.

Deltagelsesbanerne er som følgende:

- Fuld deltagelse (indviet)
- Fuld ikke-deltagelse (outsider)
- Perifer deltagelse (man kan gennem sin ikke-deltagelse blive fulgyldigt medlem (gennem videre forhandling) eller også forbliver man perifert i praksisfællesskabet)
- Marginal deltagelse (man er begrænset til ikke-deltagelse, hvilket enten kan føre til, at man ikke bliver medlem af praksis eller får en marginal position) (Wenger, 2004, s. 194).

Deltagelsesbanerne viser, hvordan man hører til i et praksisfællesskab. Som nyankommen vil der finde en forhandling sted blandt de allerede tilhørende medlemmer i praksisfællesskabet, og den nyankomne vil befinde sig i en legitim perifer deltagelsespositi-

on, indtil det er afgjort af de fuldgyldige medlemmer, om den nyankomne har nok legitimitet til at kunne deltage som medlem i praksis (Wenger, 2004, s. 121-122). Hvis man afvises, vil man have svært ved at lære – og derfor er det nødvendigt i starten at give en nyankommen legitimitet for med tiden at kunne oparbejde kompetencer til at kunne indtræde som fuldgyldigt medlem (Wenger, 2004, s. 122). Derudover er det gennem ens deltagelsesbaner, at læring er med til at opbygge personlige historier, som er i relation til praksisfællesskaberne – på denne måde får det narrative også betydning i Wengers sociale teori om læring (Wenger, 2004, s. 256).

6.1.4 Opsamling

I den sociale teori om læring inddrages begrebet "situeret læring" om det, at læring finder sted på grund af deltagelse i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003, s. 80). Dermed bliver viden heller ikke noget, man kan overføre direkte fra lærer til elev, men det er i stedet ved at være medlem af praksisfællesskabet, man lærer (Lave & Wenger, 2003, s. 85). Jeg har inddraget Wengers forståelse af læring, bl.a. fordi han pointerer, at man ikke kan designe læring, men designe for den; dvs. at man kan skabe muligheder for, at læring enten fremmes eller modarbejdes (Wenger, 2004, s. 259).

I min analyse vil jeg bl.a. inddrage deltagelsesbaner for at undersøge, hvordan eleverne i håndarbejdstimerne indgår i forskellige praksisser. Det er igennem disse baner ens identiteter bliver forhandlet, og samtidig får ens placering i praksisfællesskabet også betydning for ens læring. Dette vil jeg koble med min empiri, hvor jeg bl.a. vil inddrage Mathias fra 4. A, som ved første øjekast har svært ved at begå sig i håndarbejdstimen.

6.2 Identitet

6.2.1 Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915) er socialkonstruktivist og optaget af de fortællinger om selvet, der skabes i samspil med andre. Bruner mener ikke, at der findes et essentielt selv inde i alle mennesker; i stedet mener han, at man konstruerer og rekonstruerer ens selv alt efter, hvilken situation man befinder sig i. Dette gør man styret af de erindringer, man har om fortiden, samt ud fra ens håb og frygt for fremtiden (Bruner, 2004, s. 77). På denne måde fortæller man en historie om en selv – hvem og hvad man er, hvad der er sket etc. Disse historier er selvskabende og bliver akkumuleret over tid, fordi man hele tiden bliver nødt til at skabe nye historier, der passer ind i nye sammenhænge. Selvskabelse bliver en narrativ kunst, som både finder sted indefra og ud (erindring, følelser, overbevisninger etc.), men også under indflydelse af andres anelse og kulturelle forventninger (Bruner, 2004, s. 78). Ens selvfortælling skabes ud fra de kulturelle modeller, der ligger implicit i kulturen, hvilket medfører, at man bliver et udtryk af den kultur, man vokser op i (Bruner, 2004, s. 102), og dermed kan bl.a. skolens indretning have betydning for ens selvfortælling. Dette kan ses i sammenhæng med, at Bruner fremhæver,

at selvskabelse og selvfortællinger er offentlige, og at der gennem tiden er blevet diskuteret, hvem der har ansvaret for udviklingen af selvet (Bruner, 2004, s. 83).

Ens selvskabelse bruges for at fastslå ens unikhed og dermed kunne adskille sig selv fra andre (Bruner, 2004, s. 79). Det narrative er med til at give den menneskelige interaktion mening – hvis ikke man kan skabe fortællinger om en selv, vil der ikke være et selv (Bruner, 2004, s. 101). Selvskabelsen finder sted mellem autonomi og forpligtelse – der må være en balance mellem at opleve en fri vilje, mens man samtidig skaber ens selvfortælling ud fra andres anseelse (Bruner, 2004, s. 93).

Bruner pointerer, at ens selvskabelse og selvfortælling sker i sammenhæng med andre, og dermed bliver skabelsen af ens selv relationelt – selvet består af andre (Bruner, 2004, s. 102). Det at kunne fortælle, det at kunne anvende det narrative, er for Bruner det, der gør mennesket i stand til at konstruere et selv, hvormed man kan forbinde sig selv til andre (Bruner, 2004, s. 102).

6.2.2 Kenneth Gergen

Kenneth Gergen (1935) er socialkonstruktionist, og anskuer ikke selv-opfattelse som et individs personlige og kognitive struktur, men mener derimod at selvet bliver til gennem handling i sproget, som hører til i den offentlige sfære (Gergen, 2005, s. 217). Selvberetningen bruges for at kunne identificere sig selv i forhold til andre og sig selv, og selv'et som en beretning bliver forståelig i kraft af de relationer, man indgår i. For at opleve at ens liv giver mening og retning, danner man selv-beretninger, hvor begivenheder i ens liv hænger sammen (Gergen, 2005, s. 219). På den måde får man ud fra ens fortid forventninger om fremtiden. Beretningerne dannes ud fra sproget – ud fra samfundets kulturelle handlekonventioner, hvor narrativer er samtalemæssige ressourcer. Gergen påpeger, at når selv-beretninger bliver til kulturelle ressourcer, så kan de bl.a. anvendes til selv-identificering og selv-kritik (Gergen, 2005, s. 220) – de bliver til fælles ressourcer, som man kan handle efter i de relationer, man indgår i.

Identitet ansues fra et konstruktionistisk perspektiv som en præstation af relationer (Gergen, 2005, s. 239), og dermed har man ikke en stabil kerne-identitet. I stedet indgår man i forskellige relationer, hvormed der kan komme variationer i ens selv-beskrivelser – ens fremstilling afhænger af den sociale kontekst. Det narrative er med til at give mennesket muligheden for at kommunikere et selv og udføre et selv (Gergen, 2005, s. 239).

Med selv-beretninger er man med til at skabe nogle forventninger til ens handlinger, og dermed bliver det nødvendigt at kunne forhandle positivt for at kunne fastholde ens identitet. Der sker en forhandling i relationerne omkring begivenhederne – hvordan de skal bruges til ens selv-beretning over for andre (Gergen, 2005, s. 239). Når man først

har brugt en selv-beretning, er den med til at fastslå, hvad der senere skal ske – den er med til at sikre en fremtidig relation til andre (Gergen, 2005, s. 241).

Det er vigtigt, at ens selv-beretning er troværdig, hvilket bl.a. kan ske ved at følge de kulturelle konventioner for narrativer (Gergen, 2005, s. 221). Derfor kan det være nødvendigt at have en stabil fortælling, hvor ens identitet ikke ændrer sig (Gergen, 2005, s. 224). Gergen bringer tre grundberetninger i spil ift., hvordan ens beretning kan forme sig: stabil, opadstigende og nedadstigende beretninger (Gergen, 2005, s. 228).

Udover at have en stabil selv-beretning er det også vigtigt at være god til at konstruere og rekonstruere ens selvberetning for at få relationer til at fungere optimalt (Gergen, 2005, s. 235). Man kan anvende forskellige narrativer til at skabe ens selv-beretning; valget af disse afhænger af de relationer, man indgår i. Gergen anvender begrebet Babushka-beretninger om det fænomen, at man bærer på flere forskellige beretninger (Gergen, 2005, s. 236). Derudover påpeger han, at kan man mestre flere forskellige former for narrativer, vil man også bedre kunne indgå i forskellige relationer (Gergen, 2005, s. 238).

Når man skaber selvberetninger, bliver man afhængig af andres handlinger, eftersom man giver dem en rolle i ens beretning (Gergen, 2005, s. 241). Der opstår et afhængighedsforhold, fordi selv-beretningens validitet afhænger af den andens villighed til at indgå bekræftende i beretningen. På den måde bliver de konstruerede narrative identiteter vævet sammen, og de er med til at danne et netværk af gensidige identiteter, som er med til at danne grundlag for ens sociale liv. Trækker man sig ud af støtterollerne, så vil konstruktionen af identiteterne ødelægges – og dermed påvises der, at mennesket er gensidigt afhængigt af hinanden (Gergen, 2005, s. 242).

6.2.3 Opsamling

Bruner og Gergen lægger begge vægt på, at ens konstruktion af selvet sker i samspillet med andre. Der hvor den væsentligste forskel ligger er, hvordan de tillægger individet betydning ift. konstruktionen af selvet. Begge bruger det narrative til at beskrive, hvordan ens erfaringer og forventninger har betydning for, hvordan man skaber sin selvberetning. Bruner mener, at man selv skaber sin selvfortælling og konstant videreudvikler den gennem samspillet med andre, mens Gergen er mere radikal og mener, at alt er til forhandling, hvilket bl.a. kan ses ud af hans fokus på afhængighedsforholdet, hvor ens identitet kun kan opretholdes ved, at de andre "spiller" med. I analysen kobles Bruner og Gergen sammen, hvor jeg vil anvende Gergens begreb selv-beretning som overordnet for, hvordan hhv. Mads' og Mathias' identitet konstrueres.

6.3 Relationer

6.3.1 Hvad er en relation?

Slår man ordet "relation" op i en ordbog, er der forskellige forslag til betydninger, hvoraf dette bl.a. kommer frem: kontakt, forbindelse eller samkvem mellem to eller flere parter (Den Danske Ordbog). Herfra kan udledes, at relation handler om forholdet eller kontakten, der opstår, når to mennesker er sammen, fx lærer og elev og eleverne i mellem. Fra et socio-kulturelt perspektiv har relationer en væsentlig betydning og forstås som den sociale sammenhæng, hvori ens subjektivitet produceres (Krøjer, 2007, s. 174). Hermed menes, at *"relationer er den måde, vi indgår i vores omgivelser på"* (Krøjer, 2007, s. 175). Dette belyses yderligere i analyseafsnittet, hvor det kobles sammen med praksisfællesskaber.

6.3.2 Relationskompetence

Jesper Juul og Helle Jensen anvender begrebet relationskompetence, som de mener, læreren må besidde for at sikre bedst mulig læring og udvikling hos eleven. Relationskompetencen defineres som lærerens evne til at "se" hver enkelt elev på elevens egne præmisser, og samtidig være kompetent til at kunne afstemme sin adfærd ud fra elevens oplevelsesverden (Juul & Jensen, 2002, s. 128). De trækker på spædbarns- og relationsforskning gennem en længere årrække, som bl.a. er kommet frem til, at børn er født sociale, og at barnet trives og udvikler sig bedst i en subjekt-subjekt-relation (Juul & Jensen, 2002, s. 122).

Derudover fremhæver Juul og Jensen, at læreren ikke må fralægge sig lederskabet eller ansvaret for relationen, og at læreren også må være autentisk i sin relation med eleven. For at kunne udvikle relationskompetencen må man have alle tre parter for øje: lærer, elev og relation, eftersom disse er indbyrdes afhængige af og påvirker hinanden (Juul & Jensen, 2002, s. 130-131).

DCH konkluderer ud fra deres review, at relationen mellem lærer og elev har betydning for elevlæringen – ikke kun fagligt, men også for elevens selvtillid, motivation og autonomi (Aarhus Universitet, 2014, s. 60-61). De definerer lærerens relationskompetence som værende lærerens positive sociale interaktion med eleverne, som kan være med til at øge elevernes indlæring (Aarhus Universitet, 2014, s. 22). Relationen til eleverne omhandler lærerens måde at etablere et psykologisk bånd til den enkelte elev, og DCH påpeger, at det har betydning for elevlæringen, hvordan lærerens tænkning om elevens muligheder for læring er (Aarhus Universitet, 2014, s. 70). Reviewet viser, at den positive relation mellem lærer og elev fra lærers side må være baseret på respekt, empati, tolerance og interesse (Aarhus Universitet, 2014, s. 84).

6.3.3 Magt i relationen

For at belyse relationens betydning inddrages Michael Foucaults syn på magt. Han forstår magtudøvelse som en del af de relationer, vi indgår i, og dermed opstår magt i relationen mellem mennesker og skal ikke forstås som et objekt (Krøjer, 2007, s. 175-176). Derudover er sprog og magt også sammenhængende – det er bl.a. gennem sproget, magten kan udøves. Berit Bae anvender i denne forbindelse begrebet ”voksnes definitionsmagt”, hvilket bl.a. kan ses i sammenhæng med lærerens rolle ift. elevens læring og identitet. Hun siger følgende om relationen:

”Det, der er kendetegnende for relationen, skaber forudsætninger for, hvad barnet lærer både om fagstof og om sig selv.” (Bae, 1996, s. 7)

Det vil altså sige, at læreprocessen påvirkes af karakteren af de sociale relationer, som skabes og finder sted i skolen (Løw, 2006, s. 68). Ole Løw påpeger, at for at forstå det enkelte individ, må man have de sociale relationer i fokus – der må ske et skifte fra at have barnet i centrum til at holde relationen i centrum (Løw, 2002, s. 84).

Når magt opstår i relationen, er det interessant at anskue lærer-elev-relationens magtforhold. Relationen mellem lærer og elev er komplementær, og derudover er den ulige, hvilket bl.a. kan ses ved forskellen i magt, ansvar og kompetence (Løw, 2006, s. 67). At læreren har mere magt end eleven er ikke nødvendigvis negativt, så længe læreren formår at skabe mulighed for en positiv relation til og med eleven. Dette kan bl.a. gøres ved at anskue relationen som en subjekt-subjekt-relation, hvor man via en anerkendende tilgang ser personen i relationen som ligeværdig (Løw, 2006, s. 70), hvilket der også ligger i Juul og Jensens forståelse af relationskompetence. Anne-Lise Løvlie Schibbye fremhæver, at selvom man indgår i en ulige relation, har både elev og lærer ret til deres egen oplevelsesverden – og dermed må relationen blive en subjekt-subjekt-relation frem for en subjekt-objekt-relation, hvor læreren ”pådutter” eleven viden (Løw, 2006, s. 70). Derudover er det også relevant at anskue Schibbyes opfattelse af gensidig anerkendelse:

”Anerkendelse er noget vi ønsker af den anden, og for at relationer kan udvikle sig, kræver det at begge får dette ønske opfyldt. Gensidig anerkendelse indebærer at de kan indtage hinandens synspunkter og perspektiv.” (Løw, 2006, s. 70).

6.3.4 Opsamling

Når man ser på eleven ud fra et individpsykologisk perspektiv, viser ovenstående teori, at det er vigtigt at være opmærksom på, at relationen har betydning for, hvordan eleven forstår sig selv. Jeg vil i analysen anvende denne viden omkring relationer til at belyse, hvordan man som lærer kan forholde sig til elevernes læring og identitetsdannelse.

6.4 Håndarbejde og sløjd

6.4.1 Fælles Mål 2009: Håndarbejde

Ud fra Faghæfte 9 Fælles Mål for håndarbejde fra 2009, hvor formålet for faget håndarbejde bl.a. er, at eleverne skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, der knytter sig til skabende og håndværksmæssig fremstilling (Undervisningsministeriet, 2009, s. 3), vil jeg opliste nogle af de væsentlige pointer, som er relevante at undersøge ift. min problemstilling omkring læring og identitet. Eleverne skal gennem faget opnå kendskab til en designproces, hvorigennem de oplever at arbejde med noget fra ide til produkt – denne designproces vil jeg vende tilbage til. Derudover står der i stk. 2, at eleverne gennem udfordring i håndarbejde får mulighed for at opleve arbejdsglæde, fællesskab og personligt engagement, samt udvikle tillid til at kunne tage stilling og kunne handle – der arbejdes med elevernes alsidige udvikling. I stk. 3 lægges der vægt på, at eleverne udvikler kompetencer i samarbejde, medbestemmelse og medansvar.

Omkring design og produkt fremhæves der i slutmålet for faget håndarbejde, at undervisningen bl.a. skal lede frem mod, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til følgende:

- Forstå kreative designprocesser
- Udtrykke sig gennem skabende håndværksmæssigt arbejde
- Fremstille produkter med udgangspunkt i egne ideer (Undervisningsministeriet, 2009, s. 4)

Videre i læseplanen står der, at eleverne skal gennemføre arbejdsforløb, hvor elementerne inspiration, ide, planlægning, udførelse og evaluering skal indgå. Derudover lægges der vægt på, at eleverne skal have en eksperimenterende tilgang til udformning af projekter, hvor de gennem æstetiske læreprocesser kan udtrykke sig personligt (Undervisningsministeriet, 2009, s. 5).

Faghæfte 9 er med til at danne rammerne omkring undervisningen i håndarbejde, og i fagsynet kommer det til syne, at der bliver lagt vægt på den tekstile designproces. Designprocessen skal ikke forstås lineært, men i stedet kan den skitseres som en spiral, hvor man ofte må tage stilling til sit arbejde. En designproces er ikke nødvendigvis ligetil og hurtigt gennemgået, men kan indebære frustrationer, og ved at skulle håndtere disse udfordringer kan man blive tvunget til at tænke anderledes og kreativt – og dermed finde på nye løsninger (Undervisningsministeriet, 2009, s. 10). Det er gennem designprocessen, at eleven kan realisere sin ide til et færdigt produkt – dermed oplever eleven også at kunne kommunikere gennem sit produkt. Under designprocessen fremhæves der, at eleven gennem den æstetiske læreproces ud over at blive bevidst om sit produkt, også kommer tættere på sig selv – eleven oplever erfaring og erkendelse gennem den eksperimenterende og skabende arbejdsproces (Undervisningsministeriet, 2009, s. 11).

I analysen vil jeg undersøge, hvordan arbejdet med designprocessen kan have indflydelse på elevens læring og identitet, hvilket bl.a. gøres ved at anskue Wengers praksisfællesskaber og deltagerbaner, samt hvordan relationen mellem lærer og elev påvirker designprocessen.

6.4.2 Fagets udvikling

Både håndarbejdsundervisningen og sløjdundervisningen har ændret sig siden første gang, de blev inddraget som fag i skolen. Først i 1975 blev der adgang til begge fag for begge køn, og i både sløjd og håndarbejde havde man indtil 1970'erne en opfattelse af faget som formaldannende (Kragelund, 1995, s. 86). På trods af at sløjd også har udviklet sig samtidig med håndarbejde, vælger jeg at tage udgangspunkt i artiklen "Håndarbejdets didaktik", som omhandler håndarbejdets udvikling. Inden da skal nævnes, at der i 1970'erne skete en udvikling inden for sløjdfaget (sideløbende med håndarbejde), hvor der kom fokus på elevernes medbestemmelse, hvilket bl.a. kom til udtryk i sløjdplassen, hvor der kom fokus på at inddrage eleverne fra ide til produkt til evaluering (Knøss, Petersen, & Skibelund, 2007, s. 111).

Der er sket en ændring i forståelsen af, hvad de praktiske fag kan. Tidligere havde man en forestilling om, at det var nok at lave modeller og sætte eleverne til at efterligne disse. Som tidligere nævnt er der i dag fokus på designprocessen, hvor eleven selv skal tage stilling til sit arbejde. Design kom frem i skolemæssig sammenhæng i 1980'erne, hvor der blev taget højde for elevens arbejde med en designproces, som skulle sikre erhvervelse af forskellige kompetencer, som efterspurgt i arbejdsmarkedet – bl.a. evnen til at kunne erfare, forstå, vælge og vurdere etc. (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 48). I både sløjd og håndarbejde arbejder man med en designproces, som er en problemløsende arbejdsproces, hvor erfaringer dannes undervejs i processen, hvorfra ens refleksioner og videre arbejde arbejder ud fra (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 51). I artiklen sætter forfatterne fokus på, at designprocessen kan være med til at bidrage til iværksætterkulturen, da man med en designproces kan udvikle kompetencer inden for kreativitet, opfindsomhed samt være initiativrig (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 51).

I både håndarbejde og sløjd taler man om "tavs viden" – viden som ikke kan tilegnes gennem sproglig form, men som kan tilegnes ved at prøve, fejle og prøve igen. Når man tilegner sig en teknik fra et håndværk, er der tale om at tilegne sig tavs viden gennem en praktisk læreproces (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 52-53). Der kan her være tale om mesterlæreprincippet, hvor eleven indgår i fællesskab med læreren, hvor det bliver elevens opgave at lære ved at observere og imitere (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 54).

Eleverne kan gennem det praktiske håndværk opleve en kropslig erfaring, hvilket også kan være identitetsskabende og dannende (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 54). Ved at arbejde med en æstetisk læreproces kan eleverne opleve et flow, hvor de udelukker alt andet omkring dem og bare er i en koncentreret og motiveret fordybelsestilstand (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 54). Denne fordybelse kan være med til at åbne op for at lade sine tanker løbe frit og åbne for samtale – dette vil jeg vende tilbage til i analysen med inddragelse af min empiri.

6.4.3 Æstetisk læreproces

I håndarbejde er der skabt rammer for at kunne arbejde ud fra fagets fem virksomhedsformer. Disse tager udgangspunkt i den æstetiske læreproces og indeholder følgende virksomhedsformer: oplevelsesmæssige, håndværksmæssige, udtryksmæssige, analytiske og den kommunikative virksomhed (Undervisningsministeriet, 2009, s. 20).

Når man taler om æstetik i håndarbejde, tager det udgangspunkt i en forståelse af, at den æstetiske erfaring skabes i arbejdsprocessen, og ikke bare er den oplevelse man får af at se færdige produkter (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 56). Der er tre komponenter i spil omkring æstetisk erfaring: skaber, produkt og reception. Med sit produkt kommunikerer skaber et budskab, og den erfaring som skaberen oplever med sit produkt er den æstetiske. Dermed handler den æstetiske erfaring ikke kun om tekniske færdigheder, men ligeså meget om stemninger, følelser og intuition. Det handler om at skabe mening mellem skaber, produkt og modtager. Erfaringen er subjektiv, og den skabes i selve processen, som ikke altid ender der, hvor man havde forventet (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 56).

Ved at arbejde i en æstetisk læreproces tvinges man til at give sit indre et udtryk, som vil blive noget ydre, der kan give indtryk. På den måde opstår der en fortolkningsproces, hvor man gennem det praktiske og analyserende arbejde har konstrueret viden – ikke kun teknisk, men også om sig selv, og dermed får elevens udtryk tilført et individuelt og personligt præg (Andersen, Fabeck, Jørgensen, & Schneider, 2007, s. 57).

6.4.4 Opsamling

Håndarbejde og sløjd har ændret sig fra at være den samme bordskåner- eller forklædeproduktion til at fokusere på designprocessen og elevernes medbestemmelse. I fagene arbejder og udvikler eleverne produkter ud fra en designproces, hvor også den æstetiske læreproces kommer i spil. Med den æstetiske dimension skaber eleverne selv viden – om sig selv, om artefakterne i hhv. håndarbejde og sløjd og om verden.

7 Oprids af empiri

Inden jeg går i gang med min analyse, vil jeg kort opridse rammerne for min empiri. I mit praktikforløb havde jeg 4. A til historie og håndarbejde, og derfor blev jeg interesseret i at undersøge, hvordan eleverne begår sig i håndarbejde. 4. A er en velfungerende klasse, hvor der både er en stor drenge- og pigegruppe – til tider kan der dog opstå lidt fnidder mellem eleverne, som dog hurtigt forsvinder igen. I håndarbejde startede jeg et forløb op med broderi, hvor eleverne først fik introduktion til broderiets brug gennem tiden via billeder og video på smartboardet i deres almindelige klasselokale. Derefter skulle de på papir selv designe deres broderi, hvorefter de skulle overføre dette design til aida-stof.

Efterhånden i mit praktikforløb oplevede jeg, at der var flere af eleverne, der ændrede sig, når vi gik fra historie til håndarbejde. Jeg blev særligt optaget af en af drengene, Mads, som i historie var meget urolig og afbrød både jeg og de andre elever, men når vi kom i gang i håndarbejde, faldt han mere til ro. Dette gjorde, at jeg i mine systematiske observationer valgte at sætte fokus på, hvordan Mads arbejder i håndarbejde. Han er læsesvag og i starten af mit praktikforløb havde han svært ved at sidde og læse i læsebåndet, hvilket ændrede sig, da han fik en iPad til rådighed. Derudover blev jeg undervejs i broderiforløbet også opmærksom på Mathias, som i modsætning til Mads, ikke faldt til ro i håndarbejde. Både Mathias og Mads er læsesvage og kan have svært ved at koncentrere sig i historietimen, og derfor har jeg valgt at fokusere på disse i min analyse. Viden omkring Mathias stammer fra mine logbogsnotater.

Interviewet med håndarbejds læreren Anne bruges til at belyse, hvordan man kan anvende viden om elevernes arbejdsprocesser i håndarbejde videre i de boglige fag, såsom historie. Her kobles de socio-kulturelle og individpsykologiske teoretikere sammen med den teoretiske viden omkring håndarbejde og sløjd.

8 Analyse

8.1 Mads

Mads er en dreng, som har svært ved at sidde stille i historie, og som rigtig gerne vil give sin mening til kende hele tiden, men i håndarbejde virker han optaget af sit arbejde. Analysen bygger på de systematiske observationer omkring Mads' arbejde i håndarbejde¹.

Ser man på Mads ud fra Wengers teori, så afhænger læring af, at han skal opleve, at der er mening med det, han er i gang med at lære – han skal have en oplevelse af, at han faktisk tilhører den praksis, der går ud på at kunne brodere. 4. A er i sig selv et praksisfællesskab, og i det praksisfællesskab er der mange andre fællesskaber i spil. Praksis i

¹ Bilag 1

håndarbejde er anderledes end i historie, fordi det har et andet repertoire. I håndarbejdsundervisningen skal eleverne arbejde med korsstingsbroderier, hvor de med en designproces selv kommer i spil, og selv skal forholde sig til sit produkt. For at kunne blive medlem af det praksisfællesskab omkring broderi, er det vigtigt, at Mads oplever mening med sin deltagelse. Han har ikke deltaget i opstarten af forløbet, men efter introduktion til forløbet går han i gang med at designe sit broderi – den første tegning var han ikke tilfreds med, men han prøver igen og kommer så småt i gang. Efter dette forarbejde virker Mads til at være i et flow, som jeg ikke tidligere har oplevet i andre undervisningssituationer².

Mads er som elev allerede en del af praksisfællesskabet 4. A, og da han begynder at arbejde med broderi, bevæger han sig også ind i praksisfællesskabet omkring broderiet, hvor han starter som perifer deltager. I historieundervisningen oplever jeg Mads som en perifer deltager i fællesskabet, som til tider grænser op til marginal deltagelse, hvilket bl.a. kan skyldes hans støjende adfærd i klassen, som de andre elever virker irriterede over – og dermed passer han ikke ind i den praksis, som de har forhandlet sig frem til. Derudover kan hans læsevanskeligheder også besværliggøre hans adgang til praksisfællesskabet, da undervisningen i historie ofte foregår ud fra historiebogen. Mads' deltagerbane i håndarbejdsundervisningen er anderledes end i historie; han opfanger ret hurtigt teknikken bag korssting og i stedet for at være i støjende kontakt med sine klassekammerater, sidder han koncentreret og arbejder med sit broderi. I praksisfællesskabet sker der forhandlinger sted, og en af de kompetencer man skal kunne for at forhandle sin position i fællesskabet, er at lave korssting. Derudover er praksis også, at man sidder omkring bordet og kommer op til læreren, hvis der er behov for hjælp – praksis i håndarbejde er forhandlet frem af både lærer og elever, og der er en fælles forventning om, at man fælles tager ansvar for at holde arbejdsro, men stadig godt må pjatte og sidde og snakke med hinanden. Denne forhandling finder sted uden, at det nødvendigvis bliver tydeliggjort. I mit interview med håndarbejds læreren Anne fortæller hun, at når eleverne opfører sig som om, det er et frikvarter, siger hun følgende til dem: *"Jeg forventer jo af jer, at I godt selv kan finde ud af det. Og så retter de som regel ind."*³. Samtidig siger Anne flere gange i interviewet, at hun har svært ved at sætte ord på, hvad hun gør i undervisningen *"Jeg ved ikke, hvad det er jeg gør, men jeg gør det."*⁴, hvilket viser, at praksis kan være svært at sætte en finger på, men er noget der forhandles frem og bliver en del af ens oplevelse.

Hvis man ser på Mads ud fra Wengers figur 0.1, så oplever Mads at være deltagende i den praksis, som er forhandlet omkring håndarbejde: at kunne designe et motiv og brodere korssting, og dermed bliver hans kompetencer genkendt af de andre elever, hvilket

² Bilag 1

³ Bilag 4

⁴ Bilag 4

gør ham til en del af fællesskabet. Ved at lære teknikken omkring korssting og deltage i den praksis, der finder sted, så bliver han fuldgældigt medlem. Når Mads bliver genkendt af de andre fuldgældige medlemmer og dermed genkender sig selv i dem, så har han mulighed for at identificere sig med de andre, og dermed udvikle sin identitet. Når han oplever at være fuldgældigt medlem, har han nemmere ved at manøvrere i praksisfællesskabet, og dermed er de andre med til at konstruere hans selv-beretning. Ved selv at have ansvar for sit produkt, ved selv at skulle tage stilling til valg af farver etc. og ved at kunne teknikken bag korssting og se, at ens design kommer frem på aidastoffet, oplever Mads, at arbejdsprocessen bliver meningsfuld, og dermed opstår der læring.

Når Mads arbejder i en æstetisk læreproces, oplever han at være i et flow, hvor læring giver mening for ham. I håndarbejde arbejder han med en designproces, hvor han selv er deltagende omkring sin læring – han skal selv tage stilling til valg af motiv, farver m.m., og det at opbygge tillid til egen stillingtagen og handlemuligheder er et af målene for håndarbejde.

På skolen starter de hver dag med 20 minutters læsebånd, og i de første uger havde Mads en bog med i skole, som han havde svært ved at koncentrere sig omkring⁵. I stedet sad han uroligt på stolen, kiggede rundt i klassen og stirrede af og til ned i sin bog. Den sidste uge af mit praktikforløb fik Mads en iPad med tilhørende høretelefoner, og dette gav ham mulighed for at blive en del af praksis omkring læsebåndet. Han skifter bane fra at have en marginal deltagelse til at være fuldgældigt medlem, hvilket er vigtigt for Mads' læring. Som Wenger påpeger, så er det gennem deltagerbanerne, at man opbygger personlige historier, hvormed Mads med iPaden kan opbygge et narrativ omkring læsning, som er positiv. Når det Mads engagerer sig i giver mening, så vil han også have muligheden for at udvikle sin fortælling om sig selv, som er anderledes end den, han normalt kender fra historietimerne. Hvis man som underviser i håndarbejde havde stillet krav til Mads om, at han skulle lave et bestemt motiv med bestemte farver og størrelse, ville hans medbestemmelse og egen deltagelse forsvinde, og i stedet vil han skulle leve op til de krav, jeg som lærer stiller til ham. Ved at give ham muligheden for selv at forme sin arbejdsproces, får han en oplevelse af selv at kunne gøre noget, og dermed skabes der også mulighed for, at Mads kan skabe en positiv fortælling om sig selv som en elev, der kan designe sit eget broderi fra start til slut. Både Gergen og Bruner påpeger, at det er i relationerne ens selv-beretning skabes, hvilket jeg i det næste afsnit ud fra observationerne af Mads vil belyse.

8.1.1 Mads og relationer

Måden, hvorpå eleverne er sammen i håndarbejde, er forhandlet indbyrdes mellem eleverne og mellem elever og lærer. De ved, at det er muligt at komme op til læreren, hvis de har brug for hjælp, men de ved også godt, at jeg kan spørge nogle af de andre elever

⁵ Bilag 5

om at hjælpe hinanden. På den måde opstår der samarbejde, hvor eleverne også kan lære fra sig, og derigennem udvikle deres identitet. Måden, man er opfører sig i håndarbejde, er en praksis, som er forhandlet frem mellem lærer og elever. Mads kommer på et tidspunkt for at spørge om hjælp, men jeg beder ham i stedet for at gå over til Mia. Han har først svært ved at gå over til hende, hvilket kan skyldes, at han har nogle forventninger om, hvad der sker, når han har brug for hjælp – måske bliver han afvist, eller også er han nervøs for Mias tanker om, at han har brug for hjælp?⁶ Mads konstruerer sin identitet ud fra de narrativer, som skabes i samspillet med andre – de erfaringer, som han har fra andre sammenhænge, har betydning for hans selv-beretning, jf. Gergen. Relationerne har betydning for, hvordan man skaber sin selv-beretning, og derfor er det væsentligt, at Mads oplever, at det ikke er et nederlag at spørge om hjælp. Identiteten konstrueres i samspil med andre, og derfor er det vigtigt, at Mads føler sig tryk ved at skulle have hjælp af Mia. Eftersom ens selv-beretning afhænger af andre, så er Mia også med til at konstruere Mads' selv-beretning – hun kunne have valgt at nedgøre hans arbejde og dermed konstruere en beretning om ham som en dårlig elev, men i stedet indgår de i en ligeværdig relation, hvor hun hjælper ham videre. Dermed kan relationen Mads-Mia være med til at udvikle Mads' identitet i en retning, hvor han ikke forventer en negativ reaktion fra sine klassekammerater, men i stedet bliver modtaget positivt. Dette vil være med til at skabe en opadgående selv-beretning, som Mads gerne på et tidspunkt skal opleve som stabil, da den stabile selv-beretning har betydning for, hvordan hans færden i andre sammenhænge er "sikker". Anne fortæller i interviewet, at det ikke kun er de tekniske kompetencer, der arbejdes med i håndarbejde, men ligeså meget de sociale, hvilket Mads-Mia situation viser⁷.

En kontrovers mellem Mads og Mathias påvirker Mads' læreproces i håndarbejde, da Mathias ikke vil modtage en undskyldning fra Mads⁸. Kontroversen påvirker det praksisfællesskab, som Mads og Mathias indgår i sammen, og eftersom det er Mathias, der er sur på Mads og ikke vil modtage Mads' undskyldning, så er det Mathias, der har magten i relationen. Mads forsøger at rette op på situationen, men han bliver ikke genkendt af Mathias, og dermed udelukker Mathias Mads fra det fællesskab, som de indgår i. Dette får betydning for Mads' læreproces – han bliver indelukket og selvom han arbejder videre med sit broderi, er det ikke med samme gejst som tidligere. Her kommer det til syne, at man er deltager i flere forskellige praksisfællesskaber, og at ens selvberetning udvikles gennem de erfaringer, man får. Erfaringerne får betydning for, hvordan vi indgår i de andre praksisfællesskaber. Selvom Mads i håndarbejde er blevet et fuldgældigt medlem, så påvirkes han af kontroversen, hvilket kan være med til at blokere for hans læring. Hvad der kan lægge grund til Mathias' opførsel, vil jeg senere i analysen forsøge at belyse.

⁶ Bilag 1

⁷ Bilag 4

⁸ Bilag 1

Både det socio-kulturelle og det individpsykologiske perspektiv lægger vægt på, at det er gennem relationer og samspil, man kan udvikle sin identitet. Derfor er det vigtigt, at man som lærer også er bevidst om, at relationerne eleverne i mellem har betydning for læring og identitetsudvikling. Dette vil jeg fokusere på i afsnittet "Handleperspektiv", hvor den didaktiske trekant inddrages for at belyse relationens betydning ift. ens planlægning af undervisning.

8.1.2 Opsamling

Erfaringerne fra håndarbejde giver mig et billede af, at Mads ikke bare er en urolig dreng, der ikke vil deltage i undervisningen. Tværtimod sidder han koncentreret og arbejder med sit broderi, hvilket kan skyldes, at han bliver inddraget i processen omkring det og dermed selv må tage ansvar og ejerskab for sit produkt. Designprocessen har den fordel, at den afhænger af Mads' deltagelse for at kunne udvikle sig, hvilket igen er med til at udvikle Mads' tillid til egne evner og handlemuligheder. Han skal opleve mening med sit arbejde, og når han sidder og stirrer ned i en bog og ikke læser, som mange af de andre elever gør, så kan han have mistillid til sin egen kunnen – han genkender ikke sig selv i de andre, og dermed bliver læring svær.

Eftersom Mads oplever mening med sit arbejde i håndarbejde, hvor han inddrages i sin læreproces, må det også give en pejling til, hvordan man kan designe undervisningen på en sådan måde i de andre fag, at den giver adgang til praksis for Mads. Håndarbejde giver Mads muligheden for at skabe en positiv selv-beretning om sig selv, hvilket er vigtigt ift. hans udvikling. Gergen taler om, at det er vigtigt at have en stabil selv-beretning, men eftersom Mads opfører sig anderledes i håndarbejde og historie, er den ikke stabil. I historie er den nedadgående, mens den i håndarbejde er opadgående, eftersom hans erfaring i håndarbejde er positiv, og dermed vil det også være vigtigt at videreføre den selv-beretning, han konstruerer i håndarbejde videre i historie. Anne argumenterer i interviewet for, at det er vigtigt at dyrke Mads' oplevelse fra håndarbejde videre i historietimen:

"Fedt. Så er det der, han har sin styrke, og det må være det, vi skal dyrke. Det må du så trække med ned i historie – "ved du hvad, da du sad deroppe i håndarbejde, det var du bare så god til. Prøv at se, hvis du gør sådan her, så...". Jeg ved det ikke. Men det kan man gøre."⁹

I samme sammenhæng taler hun om, at det kan være selve processen, der er med til at give Mads ro. I stedet for at være opmærksom på hvordan han kan leve op til de krav, der stilles i historietimen, så får han i håndarbejde muligheden for at fokusere på selv at deltage. Anne påpeger, at hans engagement måske kan skyldes, at han ikke føler sig presset af kravene, men i stedet oplever sit engagement som meningsfyldt, jf. bilag 4.

⁹ Bilag 4

Derfor må det være vigtigt, at man arbejder på at skabe læringsrum, som kan være med til at stabilisere Mads' selv-beretning.

8.2 Mathias

I modsætning til Mads oplever Mathias ikke det samme engagement ved at arbejde med broderi. Mathias er læsesvag og kan i historietimen også finde på at afbryde, men hans deltagerbane forhandles flere gange mellem legitim og fuldgyldig deltager alt efter, hvad der arbejdes med i undervisningen.

Mathias har svært ved at brodere. Han har tegnet sit motiv, farvelagt det og har fået udleveret et stykke aidastof, en trådet nål og skal nu i gang. Flere gange kommer han op for at få hjælp til at lave korsstinget, men når han sidder for sig selv, mister han interessen for det og giver sig i stedet til at forstyrre de andre. Når han ikke oplever en gensidig genkendelse fra de andre elever, som er optaget af at brodere, så bliver han ikke en del af praksisfællesskabet. Derfor forsøger han at forhandle sig frem til en ny praksis, hvor det er okay at pjatte og ikke koncentrere sig om broderiet. I stedet for at være marginal deltager i praksisfællesskabet omkring broderi, forhandler han en ny praksis frem, hvor han kan være fuldgyldigt medlem. Dette kan ses i sammenhæng med de narrativer, vi konstruerer i fællesskab med andre – i stedet for at konstruere en narrativ om sig selv hvor han ikke kan finde ud af at brodere, så konstruerer han en, hvor det er sejt ikke at lave det, som undervisningen lægger op til. Denne narrative selv-beretning afhænger dog stadig af, hvordan de andre elever godkender den, og måske kan kontroversen mellem Mads og Mathias bunde i, at Mathias misunder Mads den læringsproces, som han er i.

For såvel for Mathias som for alle andre er det vigtigt, at det man engagerer sig i, giver mening. Mathias oplever ikke korsstingsbroderi som meningsfuldt, og han identificerer sig som en ikke-deltager. I stedet for at lade Mathias konstruere sin identitet som ikke-deltager, hvilket er med til at blokere for læring, må man forsøge at forhandle en ny mening frem, så han bliver inddraget i læreprocessen omkring broderi. Dette gøres for, at Mathias udfordres i sin læring og for at vise ham, at læring ikke blot er videnstilegnelse i historietimen, men også kan opnås gennem praktisk erfaring. For at kunne udvikle Mathias' selv-beretning er det nødvendigt at skabe et læringsrum, hvor han selv kan være deltagende i processen, og hvor han kan opleve mening med det, han engagerer sig i. Dette kan i håndarbejde fx gøres ved at åbne opgaven omkring broderi, så fokus ikke er på at skulle lave de korrekte korssting, men i stedet skabe et mønster/et design ud fra nål og tråd på kryds og tværs. Hermed åbnes arbejdsprocessen, fordi det giver eleverne en mulighed for selv at sætte rammerne for deres læring. Det at give flere forskellige former for adgang til læring har betydning for, at Mathias kan opleve mening med det, han sidder og laver. I håndarbejdstimen sidder han bare og kigger, og det, han oplever med sit broderi, kan han ikke genkende hos de andre – det giver ikke mening for ham på

samme måde som det giver for de andre, og dermed bliver læreprocessen svær, hvilket både skal ses ift. at lære broderi, men også ift. hans identitetsdannelse, hvilket uddybes i næste afsnit.

I afsnittet handleperspektiv vil jeg komme ind på, hvorfor der kan være et behov for at ændre synet på tilegnelse af viden.

8.2.1 Mathias og relationer

I håndarbejdstimen rykkes Mathias op ved siden af mig for at forhindre, at han skaber uro blandt de elever, som er optaget af deres arbejde. I stedet sidder han ved siden af mig og forsøger gang på gang at lave et korssting, uden at det lykkes. Jeg hjælper ham med at pille op, viser igen hvordan man gør, og han forsøger igen. Da jeg på et tidspunkt i sjov siger til ham, at han er en klovn til det, svarer han trist igen: *"Ja. Jeg er vist en klovn til det her."*¹⁰. I stedet for at give Mathias muligheden for at skabe en positiv fortælling om sig selv, bekræftes hans forventning om, at han ikke kan finde ud af det. Den magt, man som lærer besidder i relationen, kan anvendes til enten af be- eller afkræfte Mathias' selv-beretning. Her bliver det tydeligt, hvor meget det relationelle spiller ind ift. elevernes læring og identitet, eftersom det, der er kendetegnende for relationen, har betydning for, hvad eleven lærer, jf. Bae. Det er vigtigt, at Mathias oplever at blive set ud fra sin oplevelsesverden, og det er især vigtigt, at han oplever at være del af en subjekt-subjekt-relation, eftersom det er med til at styrke muligheden for både en god læreproces og identitetsudvikling. Hvis Mathias gang på gang oplever at være en klovn og ikke kunne finde ud af den stillede opgave, vil han have en nedadgående selv-beretning, og dermed ikke have mulighed for at opleve sig selv som handledygtig og deltagende. Ved at være anerkendende i relationen giver man også eleverne mulighed for at indgå i et praksisfælleskab, eftersom den gensidige erkendelse er en af komponenterne for at indgå i en praksis. Schibbye fremhæver den gensidige anerkendelse, som kan kobles med Wengers menings-genforhandling – gennem anerkendelse af den andens oplevelsesverden bliver det muligt at kunne forhandle sig frem til mening.

8.2.2 Opsamling

For Mathias er håndarbejdstimen anderledes end for Mads. Mathias oplever ikke flow og bliver ikke en del af den praksis, der er omkring broderiet. Dette gør, at han forsøger at forhandle en ny praksis frem, som ikke er hensigtsmæssig for de andre elever, da den bliver forstyrrende. Gennem empirien viser det sig, at det relationelle har stor betydning for, hvordan Mathias lærer, og hvordan hans identitet.

¹⁰ Bilag 2

8.3 Opsamlende analyse

I håndarbejde indgår jeg som lærer i et praksisfællesskab med eleverne omkring broderi. I kraft af ens lærerrolle besidder man en magt, som dog kun kan anvendes, hvis eleverne gennem en forhandlingsproces anerkender den. Ved at være bevidst omkring sin magtudøvelse har man mulighed for at kunne udvikle positive relationer til eleverne. Som Anne pointerer i interviewet, er relationer det vigtigste – hvis ikke man har en god relation til eleverne, så vil læring have svært ved at finde sted¹¹. Ved at have en magtposition har man også muligheden for at skabe læringsmiljøer, hvor eleverne kan arbejde med sin læring på en måde, hvor det giver mening for dem. Designprocessen i håndarbejde og sløjd giver eleverne en mulighed for at være deltagende omkring deres egen læring, og erfaringerne fra disse fag kan bruges ift. at gøre op med den skolastiske tænkning i skolen, hvor man har en forståelse af, at viden kan overføres fra lærer til elev (Schnedler, 2005, s. 77). Eksemplet med Mads viser, at når han bliver deltagende (både i håndarbejde og med sin iPad), så opnår han mulighed for at være i et flow og læring opstår positivt, hvilket også er med til at påvirke hans identitetsdannelse. For at koble dette sammen med magt, så handler det om, at man i en læreproces må anse barnet som et subjekt og ikke som et objekt, man skal overføre viden til. Dette kan også ses fra Wengers perspektiv, hvor han taler om tingsliggørelsen – det er vigtigt, at eleven ikke får en oplevelse af at blive tingsliggjort, men i stedet er et selvstændigt individ, som kan deltage i praksis.

Håndarbejde og sløjd inviterer til at skabe læreprocesser på en anden måde end i historie, fordi der i disse fag ligger tavs viden, som eleverne må tilegne sig gennem erfaring. Anne fremhæver i interviewet, at læringsprocessen i håndarbejde er anderledes end i historie, fordi eleverne i håndarbejde selv er mere udforskende¹², hvilket virksomhedsformerne lægger op til. Selvom der i håndarbejde er stillet nogle krav om, hvad de skal lave, så oplever Anne, at eleverne ikke oplever undervisningen så lærerstyret, men godt selv er klar over, at de skal tage ansvar for deres handlinger. Dette er en praksis, som der er forhandlet frem, og den giver for mange af eleverne mening, og dermed bliver de også deltagende i den. Derudover pointerer Anne, at håndarbejde er anderledes fra historie, fordi eleverne ikke altid opdager, at de lærer noget, selvom de formår at lave et korsstingsbroderi ud fra eget design¹³. Årsagen til dette kan være, at eleverne for det første bliver så optaget af deres arbejde, at de ikke tænker over, at det er noget, de skal, og for det andet kan det skyldes, at det engagement de lægger i arbejdet er meningsfuldt og dermed giver det mening for dem at være i denne læringsproces.

Har man som Mathias og Mads svært ved at konstruere en positiv selv-beretning i de boglige fag, kan sløjd og håndarbejde være med til at give dem en oplevelse af at mestre,

¹¹ Bilag 4

¹² Bilag 4

¹³ Bilag 4

jf. interviewet med Anne¹⁴. Håndarbejde og sløjd giver dem mulighed for at konstruere selv-beretninger om, at de også er deltagende i deres læring, og dermed ikke oplever sig selv som en ikke-deltager, som de måske oplever i andre fag. For Mathias kan det være svært at finde sin bane, da hans finmotoriske sans er ikke helt udviklet, hvilket gør korssting svært for ham. Dermed må man finde en anden måde at skabe mulighed for at han kan få erfaringer, som han kan bruge til at skabe positive forventninger til sig selv og fremtiden.

Selvom de samme processer kan gå igen i håndarbejde og sløjd, vil det være forskelligt, hvilken deltagerbane man indtager – den dygtige pige i håndarbejde kan være hende, der er perifer deltager i sløjd, mens Mathias vil være den fuldgyldige. Det samme gør sig gældende, når eleverne bevæger sig fra håndarbejde til historie. Anne fortæller, at hun oplever det at være sammen med eleverne om praktisk arbejde gør, at man danner en tættere relation til dem¹⁵. Hun påpeger videre, at den gode relation, man kan opbygge i håndarbejde, kan bruges videre i de boglige fag, fordi man ved at arbejde sammen om noget fælles tredje fjerner fokus fra eleven, og dermed kan eleven opleve, at der er mulighed for refleksion. Når eleven arbejder i en æstetisk læreproces, opstår der mulighed for refleksion, og dette medfører, at man gennem det praktiske arbejde får ny erkendelse om sig selv og opnår tillid til sig selv. Anne påpeger, at når relationen mellem lærer og elev er god, så tør de åbne op og fortælle om sig selv og det, de spekulerer på¹⁶. Relationens betydning oplevede jeg med Sebastian fra 4. C, da han, midt i sin fordybelse med at lave et korssting, fortæller mig om, hvordan nogle af drengene var kommet op at slås i frikvarteret¹⁷. Når Sebastian oplever, at hans oplevelse af situationen bliver taget alvorligt, bliver han bekræftet i, at han er en god kammerat, der er med til at løse problemer. Dermed kommer det relationelle til at spille en rolle i hans selv-beretning.

I forhold til Fælles Mål for håndarbejde, så udvikler eleverne ikke bare tekniske kompetencer, men også sociale, jf. interviewet med Anne. I undervisningen skal eleverne arbejde sammen og derigennem udfordres, hvilket bl.a. gør sig gældende, da Mads får hjælp af Mia. Gennem designprocessen udfordres eleverne på at tænke problemløsende og være innovative, som er kompetencer samfundet efterspørger i dag. I 4. A får eleverne deres første kendskab til designprocessen og tekniske færdigheder, og det er dette kendskab og viden, man bygger videre på, når eleverne får hhv. håndarbejde og sløjd som valgfag¹⁸.

¹⁴ Bilag 4

¹⁵ Bilag 4

¹⁶ Bilag 4

¹⁷ Bilag 6

¹⁸ Bilag 4

9 Handleperspektiv

9.1 Didaktisk perspektiv

Ovenstående analyse viser, at det må være væsentligt at medtænke relationens betydning, når man skal planlægge undervisning. Det er blevet påvist, at det er gennem samspil med andre, at læring opstår, og dermed bliver det relevant at se på, hvordan relationerne tænkes med i de didaktiske overvejelser. Ovenstående viser, at relationerne har betydning for elevernes læring og identitet, og dermed må spørgsmålet blive, hvordan man som lærer kan designe undervisning på en bedst mulig måde.

Arbejder man med den didaktiske trekant, er der tre grundelementer i spil: lærer, elev og lærestof (indhold) (Imsen, 2003, s. 96). Disse faktorer udgør tilsammen en helhed, men svagheden er, at de også står alene – tager man lærerens perspektiv har man kun øje på eleven eller indholdet og ikke på, hvordan lærer-elev-relationen har betydning for elevens arbejde med lærestoffet. Derudover giver den didaktiske trekant heller ikke mulighed for at tænke elev-elev-relationen ind, hvilket er en mangel, eftersom analysen af empirien viser, at samspillet har betydning for elevens læreproces. Dette gør sig ikke kun gældende i den didaktiske trekant, men også hos mange andre didaktiske modeller, bl.a. også den didaktiske relationsmodel (Imsen, 2003, s. 370), som på trods af sit navn ikke medtænker relationen lærer-elev. I stedet for kun at anskue den enkelte elev, når man taler om læring, må det være væsentligt også at se på, hvordan relationerne indbyrdes eleverne har betydning for læreprocesserne.

Der bliver i Fælles Mål lagt op til, at eleverne bl.a. skal kunne opnå kompetencer inden for samarbejde, og dermed må det også være relevant at arbejde med elev-elev-relationerne. Som tidligere nævnt har relationerne både betydning for hvad og hvordan, vi lærer, men også for hvordan vi udvikler vores identitet.

Hvis man skal udvikle den didaktiske trekant (og de didaktiske modeller i det hele taget), må man derfor inddrage det sociale aspekt i undervisningen. Ud fra Wenger vil jeg påstå, at hvis læring opstår som social deltagelse, må man også lægge vægt på det sociale i en planlægnings- og forståelsessammenhæng. Her kan man tale om den skolestiske tænkning, hvor man tidligere har været optaget af at overføre viden fra lærer til elev, men i stedet må man tænke på, hvordan eleverne lærer – gennem social deltagelse. Dette underbygges også af DCH, som med deres review kommer frem til, at lærerens sociale relation til eleverne har betydning for elevens læring, både fagligt og socialt.

9.2 Erfaringer fra håndarbejde og sløjd

I håndarbejde og sløjd inddrages eleverne i undervisningen; de skal selv igennem en designproces, hvor de selv tager stilling til deres proces. Det overordnede ansvar skal dog ikke overdrages til eleverne, men ved inddragelse af dem får de et ejerskab over

processen – de bliver deltagende. Som nævnt er det gennem designprocessen, at Mads oplever mening, og derfor må man overveje, hvordan denne designproces kan implementeres i de boglige fag, hvor Mads har svært ved at blive en del af praksis. Erfaringer viser, at det er vigtigt for Mads at kunne deltage – han bliver fokuseret og meget optaget af sit projekt.

I faghæfterne for hhv. håndarbejde og sløjd er designprocessen medtaget, og dermed har man også lagt op til, at man i faget må arbejde med denne proces, fordi eleverne gennem designprocessen arbejder skabende og derigennem kan få en oplevelse af selv at deltage i sin læring. I håndarbejde opfordres der til, at undervisningen er designet ud fra fagets virksomhedsformer, som tager udgangspunkt i den æstetiske læreproces. Bl.a. er første virksomhed den oplevelsesmæssige, hvor elevernes sanser påvirkes, nysgerrigheden vækkes, og denne virksomhed skal være med til, at eleven får lyst til at gå i gang med arbejdet. I gennem arbejdet med virksomhedsformerne skal eleverne bl.a. lære at analysere og forholde sig vurderende til sit arbejde, og samtidig skal eleverne kunne kommunikere med og om faget. Det er ikke umuligt at gøre det samme i fx historie, men det kræver, at man kan lægge lærebogen fra sig og i stedet tage udgangspunkt i elevernes oplevelse og dermed skabe rum for, at eleverne oplever mening med sit engagement. Som Anne påpeger i interviewet, så må man medtage den viden, man har om eleverne fra håndarbejde med i historieundervisningen, og dermed dyrke den indgang eleverne har¹⁹. Dette kan bl.a. ses ud fra Mathias' læring i håndarbejde, hvor hans tilbagestående finmotorik var med til at gøre det svært for ham at brodere de rigtige korssting. I stedet må man gå væk fra den opfattelse af, at der er en rigtig måde at brodere på – og når Mathias har fået en oplevelse af, at det giver mening at tråden danner det mønster, han har designet, så opstår der læring.

10 Konkluderende bemærkninger

Gennem undersøgelsen er der blevet belyst, hvordan man kan arbejde med elevernes læring og identitet i håndarbejde og sløjd. Det har vist sig, at når eleverne oplever mening med deres handlinger, vil der opstå gode muligheder for læring. I håndarbejde og sløjd er designprocessen med til at invitere eleverne ind i lærestoffet, hvor de har muligheden for selv at deltage og forme deres læreproces. Men for at kunne arbejde videre med designprocessen er det også væsentligt, at man udvider adgangen til den viden, der fx er omkring broderi. Eksemplet med Mathias viser, at selvom han er startet op med en designproces og har deltaget i den oplevelsesmæssige virksomhed, har han svært ved lave korssting. Det er altså ikke nok at have en designproces, hvor eleverne inddrages, hvis ikke adgangen til læring åbnes mere op. Derfor kan det i situationer som Mathias' eksempel være nødvendigt at genforhandle repertoire på en måde, så der kan opleves mening med sit arbejde, hvilket fx kan gøres ved at gå væk fra tanken om det korrekte

¹⁹ Bilag 4

broderi, men i stedet gøre det ud fra et legende perspektiv. Det samme gør sig gældende for Mads i eksemplet med læsebåndet, hvor det først er med en iPad, han får adgang til praksis. Det at være en del af praksis er med til at sikre, at læreprocesser kan finde sted, og samtidig er det at have et tilhørsforhold i praksisfællesskabet med til, at man kan udvikle ens identitet.

For at kunne udfordre elevernes læring og identitet vurderer jeg ud fra undersøgelsen, at det er nødvendigt, at relationen lærer-elev er en subjekt-subjekt-relation, eftersom relationens karakter har betydning for, hvad eleven lærer. Derfor må man som lærer være bevidst om sin relationskompetence, hvor den anerkendende tilgang er nødvendig for at kunne møde eleven på elevens præmisser. Dette har betydning for, hvilke erfaringer eleven tager med sig fra relationen, og eftersom man konstruerer sin identitet ud fra ens erfaringer, er det centralt, at eleven oplever at kunne være medbestemmende omkring sin læring og derigennem have mulighed for at skabe positive forventninger til fremtiden. Hos Wenger er det her, tingsliggørelsesprocessen bliver synlig, da læreren via sin magt og det narrative kan risikere at tingsliggøre eleven, hvilket ikke vil være fremmende for elevens læring. Ved at være i en anerkendende og ligeværdig relation, hvor eleven oplever at have ret til sin egen oplevelsesverden, vil eleven også have mulighed for gensidig genkendelse og dermed opleve et tilhørsforhold – hvilket, iflg. Wenger, er vigtigt for at skabe læring.

I praksisfællesskabet skabes erfaringer, der er med til at kunne konstruere ens identitet. Med afsæt i analysen vil jeg dog argumentere for, at det ikke nødvendigvis er praksisfællesskabet, der kommer "først", men at de forventninger man har til sig selv er med til at bane ens vej ind i praksisfællesskabet. Ens forventninger og måden hvorpå man oplever mening har betydning for, hvordan man bevæger sig i praksisfællesskabet. Eksemplet med Mads viser, at han først har svært ved at bede Mia om hjælp, hvilket kan bunde i hans erfaringer omkring det at skulle have hjælp er svagt, og derfor har han først svært ved at indgå i praksisfællesskabet med Mia. Ved at opfordre ham til at gå over til Mia udfordres han også på sin identitet, da han efter mødet med Mia kan ændre på sin selvberetning. Ser man på Mads ud fra hhv. Bruner og Gergen, så er det både ham selv, der kan ændre sin selvberetning (Bruner), men også Mia er med til at opretholde konstruktion om Mads (Gergen). Mads oplever mening med sit broderi, og han kan derfor gå fra håndarbejde med en mestringsfølelse, og det er denne mestringsfølelse, man må forsøge at få frem i andre undervisningssammenhæng.

Jeg ser håndarbejde og sløjd som et vigtigt fag i skolen, fordi eleverne får mulighed for at være skabende og opnå viden gennem erfaring – viden både om dem selv og om verden. Undersøgelsen viser, at der er i håndarbejde og sløjd ligger tavs viden gemt, som eleverne må lære gennem erfaring – den æstetiske erfaring. Håndarbejde bliver ikke bare en vidensoverførsel af korsstingsteknikken, men giver også muligheden for at tænke inno-

vativt og problemløsende gennem designprocessen. På den måde kan man anvende erfaringer om elevernes læreproces over de boglige fag, hvor fx Mads har svært ved at blive medlem af praksis og dermed får svært ved en positiv læreproces. Jeg vurderer, at når Mads får oplevelsen af mening og derigennem en opadgående selv-beretning i håndarbejde, vil dette smitte af på, hvordan hans læreproces og identitetsudvikling er i andre sammenhænge, fx de boglige fag.

Før man kan udfordre elevernes læring må man designe læringsmiljøer, hvor tilgangen til læring ikke skal forstås som viderebringende viden, men i stedet som noget der opstår ved social deltagelse. Håndarbejde og sløjd inddrager eleverne med designprocessen og virksomhedsformerne, og de erfaringer og viden man får om eleverne i disse fag kan åbne op for, hvordan elevernes læreproces i de boglige fag kan designes. Som Anne påpeger i interviewet, kan man få en anden vinkel på elevernes læreproces og selvopfattelse, når de arbejder med noget kreativt. Der fremhæves, at de bliver inddraget i processen og selv er med til at bestemme, hvad der skal ske. På baggrund af analysen konkluderer jeg, at de processer der i håndarbejde og sløjd kræver elevernes deltagelse og stillingtagen, og dermed skaber social deltagelse, er vigtige at overføre til andre fag i skolen.

Overordnet viser undersøgelsen, at håndarbejde og sløjd indeholder nogle processer, der inviterer til deltagelse omkring læreprocesser ved selv at være skabende. Eksemplerne med Mads og Mathias viser dog, at det ikke altid er nok bare at give eleverne mulighed for at være medskabende i processen, men også forståelsen af hvordan vi tænker skole og korrekt/forkert viden kan have indflydelse på, hvordan deres læreproces og identitetsudvikling finder sted. Dette skaber et behov for at tænke undervisning på en måde, hvor eleverne selv bliver inddraget i processen, og hvor undervisningen skal designes på en sådan måde, at viden ikke opfattes som en færdig form, der skal overføres fra lærer (eller lærebog) til eleverne, men i stedet have fokus på hvordan man lærer ved at være deltagende i processen. Dette ser jeg som en udfordring i dagens folkeskole, men også en nødvendighed eftersom undersøgelsen viser, at både læring og identitetskabelser finder sted, når eleverne oplever mening ved selv at være deltagende og skabende omkring læreprocessen. Udover at tænke læring og undervisningen anderledes i de boglige fag, må der også ske en anerkendelse af de praktiske fag som værende et læringsfag og ikke bare et hobbyfag. Ved at højne de praktiske fags status vurderer jeg mig, at eleverne kan konstruere positive selv-beretninger om sig selv, fordi de oplever at kunne skabe noget og være inddraget i og deltagende omkring processen fra start til slut.

11 Perspektivering

Bachelorundersøgelsen viser, at eleverne gennem en designproces kan være deltagende omkring deres læreproces, og gennem håndarbejde og sløjd får de kendskab til skabende processer. Dette kan danne grundlag for, hvordan de senere i deres liv vælger ungdomsuddannelse. Der har de seneste år været fokus på Danmark som et videnssamfund, men der er sket en ændring til også at fokusere på det produktionsmæssige (Nielsen, 2013, s. 15). Folkeskolen er første skridt på vejen til deltagelse i samfundet, og dermed bliver det, der værdsættes i folkeskolen også med til at påvirke ens valg senere i livet.

"Danmark har brug for dygtige unge, der både har solide håndværksmæssige færdigheder og også er stærke i at arbejde systematisk med processen fra idé til produkt. Jeg håber, at det nye fag også vil motivere flere unge i folkeskolen til at søge ind på erhvervsuddannelserne."

- Christine Antorini (Nielsen, 2013, s. 15)

Håndarbejde og sløjd bliver med den nye folkeskolereform sammenlagt til faget håndværk og design. Stig Pedersen, cand. pæd. i sløjd, var projektleder på det aktionsforskningsprojekt, som danner grundlaget for håndværk og design, og han håber, at det nye fag kan være med til at give de praktiske fag højere status (Nielsen, 2013, s. 15). Undervisningsministeren Christine Antorini fremhæver i samme artikel, at de praktiske fag er med til at skabe interesse for håndværket, hvilket videre kan have betydning for unges valg af ungdomsuddannelse.

Rambølls rapport "Erfaringsopsamling håndværk og design" viser, at det hos skolerne opleves som værende svært at integrere de to fag til ét, da det ofte bliver enten hårde eller bløde materialer der arbejdes med (Rambøll, 2013, s. 10). Erfaringsopsamlingen viser også, at der hos lærerne er bekymring for, hvorvidt de håndværksmæssige færdigheder kommer på plads hos eleverne, fordi der med det nye fag er mere fokus på design og samtidig stadig uvist, hvordan de hårde og bløde materialer skal anvendes (Rambøll, 2013, s. 15). Det kræver derfor efteruddannelse for at sikre, at elementer fra hhv. sløjd og håndarbejde hverken bliver for dominerende eller bliver glemte i forløbene (Illum). Ove Eskildsen, cand. pæd. i sløjd og formand for arbejdsgruppen omkring håndværk og design, påpeger, at der må finde en progression sted i faget, hvor man først arbejder med at udvikle håndværksmæssige færdigheder, hvilket man så derefter kan designe ud fra (Undervisningsministeriet, 2014).

Rapporten viser også, at lærerne har svært ved at arbejde med designprocessen med eleverne; der lægges ofte størst fokus på processen i opstarten og mindre undervejs, og samtidig oplever lærerne, at eleverne er mere optaget af produktet end selve designprocessen (Rambøll, 2013, s. 16-17). Hvis man skal se dette i lyset af min undersøgelse og konkluderende bemærkninger, så er det værd at påpege, at elever, selvom de måske glem-

mer at fokusere på designprocessen i øjeblikket, stadig oplever selv at kunne sætte rammer op for deres læreproces. Følgende citat fra en håndarbejds lærer om hvad eleverne lærer i håndværk og design bruges til at runde denne bacheloropgave af:

"Faget skal give eleverne selvværd. Det får de ikke fra en nålepude, læreren har besluttet, de skal lave. De får selvværd af at sætte sig selv i spil – og efterfølgende se noget lykkes." (Rambøll, 2013, s. 28).

12 Bibliografi

- Andersen, A.-G., Fabech, L., Jørgensen, M., & Schneider, H. (2007). Håndarbejdets didaktik. I J. C. Jacobsen, & B. Steffensen, *Læreruddannelses didaktik : bind 2* (s. 47-67). Aarhus: Klim.
- Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven : i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Aarhus Universitet. (2014). *Institut for uddannelse og pædagogik*. Hentet 4. april 2014 fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier : i juraen, i litteraturen og i livet*. København: Akademisk.
- Den Danske Ordbog. (u.d.). *Den Danske Ordbog*. Hentet 4. april 2014 fra Den Danske Ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=relation>
- Gergen, K. (2005). *Virkeligheder og relationer : Tanker om sociale konstruktioner* (2. udgave udg.). Viborg: Dansk Psykologisk.
- Harboe, T. (2010). *Metode og processkrivning : en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illum, B. (u.d.). Hentet 21. april 2014 fra Danmarks sløjdlærerforening: <http://slojd.dk/side/håndværk-og-design>
- Imsen, G. (2003). *Lærerens verden : indføring i almen didaktik* (2. udgave). København: Gyldendal.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Knøss, P., Petersen, B. V., & Skibelund, L. (2007). Sløjd. I J. C. Jacobsen, & B. Steffensen, *Læreruddannelsens didaktik : bind 2* (s. 109-127). Aarhus: Klim.
- Kragelund, M. (1995). Håndarbejde - fra pertentlighed til problemløsning. I V. O. Nielsen, *Skolefag i 100 år* (s. 77-90). Danmarks pædagogiske bibliotek.
- Krøjer, J. (2007). Relationel subjektivering : socialkonstruktionistisk teori om relationer. I T. Ricthie, *Relationer i psykologien* (2. udgave udg., s. 174-195). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udgave). København: Hans Reitzels.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring : og andre tekster*. København: Hans Reitzels.
- Løw, O. (2006). Lærerens anerkendende og narrative forholdemåder. I R. Kristensen, *Fantastiske forbindelser : relationer i undervisning og læringsamvær* (s. 66-77). Frederikshavn: Dafolo.

- Løw, O. (2002). Relationer som sociale konstruktioner. I O. Løw, & E. Svejgaard, *Psykologiske grundtemaer* (s. 82-101). Aarhus: Kvan.
- Madsen, B. (2002). Kommunikationstrekanten : indhold, forhold og kontekst. I O. Løw, & E. Svejgaard, *Psykologiske grundtemaer* (s. 152-170). Aarhus: Kvan.
- Nielsen, K. H. (December 2013). Vi lærer også med hænderne. *Asterisk*.
- Rambøll. (2013). *Erfaringsopsamling håndværk og design*. Rambøll.
- Raudaskoske, P. (2010). Observationsmetoder : herunder videoobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder : en grundbog* (s. 81-95). København: Hans Reitzels.
- Schnedler, A. (2005). Mesterlære i undervisningen. I C. J. Schnedler, *Bredde og dybde i undervisningen : æstetiske læreprocesser* (s. 72-93). Esbjerg: CVU Vest Press.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 : håndarbejde*. Hentet 12. april 2014 fra http://uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/091009_haandarb_09.ashx
- Undervisningsministeriet. (2014). *Undervisningsministeriet*. Hentet 18. april 2014 fra <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole/En-laengere-og-mere-varieret-skoledag/Undervisning-i-fagene/Nye-fag/Eksperten-om-haandvaerk-og-design>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Observationsskema

Bilag 2: Logbogsnotater om Mathias

Bilag 3: Semistruktureret interviewguide

Bilag 4: Interview med Anne, håndarbejds lærer

Bilag 5: Logbogsnotater om Mads

Bilag 6: Logbogsnotater om Sebastian

Bilag 1: Observationskema

En kombination af systematiske logbogsnotater og aktivitetskemaer

Fokuspunkt: Hvordan arbejder Mads i håndarbejde?

Observationer	Umiddelbar tolkning
<p>Uge 8:</p> <p>Mads sidder stille og tegner bogstaver og en figur på mønsterpapir. Han er kommet senere i gang med sit projekt, da han var på skiferie forrige gang. Han sidder stille og kigger rundt på resten af eleverne. Lidt efter kommer han hen, venter til det bliver hans tur til at få hjælp og spørger efter et nyt stykke papir, da det første ikke passede. Han får et nyt og går i gang igen.</p> <p>Det tager tid for ham at tegne det. Han kommer hen og får et stykke aidastof, vælger farve og får trådet en nål.</p> <p>Et par gange kommer han op og får hjælp, og da jeg beder ham om at få hjælp af Mia, som allerede er godt i gang med at brodere, går han også derhen efter lidt tid.</p>	<p>Jeg er spændt på, hvordan han vil arbejde med disse korsstingsbroderier, fordi han i de boglige fag kan være svær at fange og er urolig. Her virker han koncentreret omkring opgaven og forsøger sig frem.</p> <p>Han virker til at være i flow.</p> <p>Han skal overtales til at få hjælp af Mia – måske er det svært for ham at spørge om hjælp hos sine klassekammerater?</p>
<p>Uge 9:</p> <p>Mads finder hurtigt sit broderi frem og skal have opfrisket, hvordan man laver et korssting. Kommer for at få hjælp til at skifte farve og ellers sidder han på sin plads og arbejder.</p>	<p>Virker optaget af sit arbejde – engageret i selv at være en del af processen. Virker meget optaget af, at han skal kopiere direkte fra sit tegnede design til sit stof.</p> <p>Virker dog en smule mut.</p>
<p>Mathias siger noget til Mads, hvorefter Mads svarer igen. De diskuterer, og jeg rykker derfor Mathias væk fra Mads og op ved siden af mig i stedet.</p> <p>Jeg spørger Mads, hvad der er galt, og han svarer, at Mathias er sur på ham over noget, der skete tilbage i 1. klasse. Mads fortæller, at han har sagt undskyld til Mathias, men han vil ikke tage i mod undskyldningen.</p>	<p>Det virker til at genere Mads meget, at Mathias er sur på ham. Han arbejder dog videre med sit broderi, men ikke med samme gejst som først i timen og som sidste gang.</p> <p>Overvejelse: relationen mellem eleverne i håndarbejde har også betydning for læring.</p>

Bilag 2: Logbogsnotater om Mathias

Udsnit af logbog fra mandag uge 8 – håndarbejde i 4. A

Gennemgang af korssting igen dag – de har lige haft vinterferie og havde mange gode historier. Mathias var ikke kommet i gang med at lave sit broderi sidste gang, men havde lavet sin tegning. Ham og Anders sidder ved siden af hinanden, og Anders er kommet godt i gang igen, selvom bomuldsgarnet slår knuder for ham af og til og han lidt glemmer at skifte garn i god tid. Mathias har svært ved at komme i gang, og jeg foreslår ham at sætte sig op ved siden af mig, så jeg kan hjælpe ham samtidig med, at de andre kommer og får hjælp. Her sidder han og forsøger at lave korssting, men har svært ved at ramme de rigtige huller. Jeg hjælper ham, vi piller lidt op en gang i mellem, og han er ved okay godt mod. Jeg siger til ham, at han lige må arbejde selv lidt, for køen til hjælp er væk og jeg vil lige se, hvad de andre har gang i rundt omkring ved bordene.

...

Da jeg kommer tilbage igen, har han lavet en del kludder i sine korssting og garnet er på kryds og tværs, og jeg siger "Jamen, Mathias altså. Din lille klovn", hvortil han svarer lidt trist "Ja. Jeg er vist en klovn til det her". Lige dér går det op for mig, hvor meget det narrative har at sige – også i håndarbejde. Jeg får egentligt dårlig samvittighed, for det sidste jeg vil, er at give ham et nederlag, så i stedet forsøger jeg at løsne lidt op for stemningen og vi får reddet hans broderi.

...

Som alle de andre gange samledes vi også i dag efter oprydningen og snakkede lidt om, hvad vi har lavet. Her sagde han igen, at han da vist var en klovn til det, hvorefter jeg smilede til ham og sagde, at han da i det mindste var en sød klovn, og det da gik ganske fint bagefter. Han virkede ikke helt så trist, da han gik derfra – heldigvis.

Bilag 3: Semistruktureret interviewguide

Tematisering

Jeg ønsker en viden om, hvordan Annes forståelse af læring i håndarbejde er og finder sted, og hvorvidt hun anvender denne viden om eleverne i de andre fag. Derudover ønsker jeg også at finde ud af, om (og hvorfor) hun finder faget håndarbejde vigtigt ift. læring og identitet, og deri ønskes også at undersøge hendes oplevelse af faget.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan adskiller læring i håndarbejde sig fra læring i andre fag?	<ul style="list-style-type: none">• Synes du, at eleverne er forskellige i håndarbejde kontra historie?• Hvordan oplever du, at eleverne arbejder forskelligt i håndarbejde og historie?• Oplever du eleverne i et flow?• Hvordan kan du bruge erfaringer og arbejdsprocesser fra håndarbejdstimerne i de andre fag?
Hvordan har håndarbejde betydning i skolen?	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke kompetencer udvikler og arbejder eleverne med i håndarbejde?<ul style="list-style-type: none">○ Fagligt?○ Socialt?• Hvad er forskellen på at have håndarbejdstimer i 4. klasse i forhold til håndarbejde som valgfag i 6.-7. klasse?<ul style="list-style-type: none">○ Hvorfor tror du, at der er denne forskel?• Oplever du, at undervisningen i håndarbejde (4. klasse og valgfag) har betydning for deres valg af ungdomsuddannelse?

Bilag 4: Interview med Anne, håndarbejds lærer

Kursivering af tekst markerer hvad der spørges eller tales om lige inden, Anne svarer.

Nedenstående er et uddrag af interviewet med Anne og kommer ikke i kronologisk rækkefølge, men derimod efter brug i undersøgelsen.

Forhandling af opførsel

I: Oplever du, at de er forskellige, altså at nogle af dem både ændrer karakter eller?

A: Ja.

I: Hvordan?

A: Der er nogle af dem, der ikke kan sidde stille deroppe, fordi, tror jeg, at der ikke er den der lærerstyring. Så er der nogen af dem, som tror de har lidt frikvarter. Det kan der godt være en gang i mellem, men så skal man jo bare lige sige: Jeg forventer jo af jer, at I godt selv kan finde ud af det. Og så plejer de også at rette ind.

Læring i håndarbejde kontra historie

I: Når du sådan har læring/undervisning i både håndarbejde og historie, hvordan synes du så det adskiller sig? Når du har eleverne oppe i håndarbejde i forhold til de andre fag?

A: For det første så synes jeg, at man lærer børnene at kende på en anden måde, når man har dem i de kreative fag. Man snakker lidt om alt muligt, mens man laver håndarbejde, faktisk. Man kommer ind på børnene på en anden måde end når man har dem til en time, hvor det er fagfagligt, hvor det er noget, de skal have ind i hovedet. Selvfølgelig skal de også have håndarbejde ind i hovedet, men det er på en anden måde, der bruger man jo sig selv, eller hvad skal man sige. Man får en god relation til børnene ved at sidde med dem i alle mulige mærkelige situationer.

I: Tænker du også, at de er på en anden måde – eleverne?

A: Ja. Eller på en anden måde...

I: Altså, så deres læreproces måske er anderledes...?

A: Jamen, ja. De er sådan mere udforskende eller hvad skal man sige. Ikke. De skal jo selv... De får jo at vide, at de har en opgave; fx designe det her mønster – du sidder med broderi nu, ikke. De kan designe deres eget mønster, og så kommer vi jo til at snakke om nogle andre ting. Og det er jo ikke noget jeg på forhånd – jeg har selvfølgelig givet dem rammerne, men... De kan jo lave, hvad de vil, så vi kommer til at snakke om en masse andre ting. De er mere sådan... De er mere løsslupne deroppe, på en måde. Når man sidder og snakker om vikingetiden, så er det jo vikingetiden og ikke ...

Flow

Jeg spørger ind til, om hun oplever eleverne i et flow i håndarbejde.

A: Jaja, det er jo klart, for de sidder jo selv og der er jo også noget, der går op for dem: Hold da op, man kunne også gøre sådan og så prøver de nogle forskellige ting af, og det er jo også det, det går ud på.

I: Ja, og det kan jo også være med til at styrke deres ...

A: Ja, og nogle af dem som ikke er så gode boglige, de har måske nogle styrker der. Og det giver dem et stykke op – så de tror mere på sig selv. Der er selvfølgelig også nogen, hvor det er helt umuligt og de ikke – hvor de bare ikke... (griner) Men så roser jeg og siger "Ej, hvor er du god til det her, og hvis du gør sådan her så..." Så de går derfra alle sammen og... De har fx lige syet en hue, og nogen blev pænere end andre, men øh... De går derfra med en følelse med at de mestrer det alle sammen. Det synes jeg er rigtig dejligt.

Brug af processer fra håndarbejde i andre fag

I: Tænker du det her med netop at gå derfra med en mestringsfølelse, det med at det ikke er så lærerstyret oppe i håndarbejde, kan man bruge det i de andre fag?

A: Jaaa (tager en bid af sin sandwich)...

I: Kan du bruge nogle af de processer? ... Du sådan oplever deroppe i de andre fag?

A: Jo. Ja. Selvfølgelig bliver der noget overført, det er klart. Vores forhold sammen bliver jo styrket af at sidde deroppe og lave noget sammen, og det kan jeg jo bruge i de andre fag, for man kommer jo tættere på dem deroppe. Det gør man bare, når det er noget kreativt. Så selvfølgelig kan jeg bruge det inde i klassen, jeg får jo... Jeg får jo et meget ... Hvis du bare går ind og har historie i to timer om ugen, så får du ikke... Man kommer ikke så tæt ind på dem, føler at man kender en, som hvis man har siddet deroppe og fjollet lidt med dem. Og sådan, du ved...

I: Ja.

A: Jo, selvfølgelig gør jeg det, men jeg kan ikke sætte ord på det. Puha. Jeg ved ikke, hvad det er jeg gør, men jeg gør det (griner).

Kompetencer i håndarbejde og sløjd

I: Hvilke kompetencer oplever du, at de arbejder med og udvikler i håndarbejde? Nu nævnte du selv det her med teknik, men ellers...?

A: Ja, der er jo selvfølgelig teknikken og processen i det. Det er jo selvfølgelig processen fra tanke til færdigt produkt, ikke.

I: Hvis man så skal sige...

A: Men kompetencer. De får jo håndarbejdskompetencer.

I: Hvis man nu skal se bort fra det faglige?

A: De får også noget socialt. De får også nogle sociale kompetencer ud af det, fordi de får snakket sammen... De hjælper hinanden. Hvis en sidder og jeg har 10 der sidder og venter, så siger jeg: prøv at gå over og spørg den og den. Hun er god til det der – hun kan lige

vise dig, hvordan man gør. Så går de over til, og så får de rent faktisk samarbejde. Hun får lært lidt fra sig og han, den anden får lært noget. Man får også noget samarbejde ud af det... Jeg synes, det er svært at svare på. Det er bare noget, jeg gør, det kan jeg ikke forklare.

Mads

Jeg spørger ind til, hvad hun tror, der sker, når en elev arbejder koncentreret i håndarbejde kontra historie. Dette spørgsmål tager udgangspunkt i min oplevelse af Mads i de to fag.

A: Ja, men det er nok også det med, at der ikke er de der krav til ham, som der ellers...

I: Ja...?

A: Ja, og nogle ting der skal være styr på (i historie). Deroppe (håndarbejde), selvfølgelig er der også nogle ting, han skal have styr på, men det er sådan mere processen i det. Og det tror jeg måske er det, der giver ham ro. Det er jo tit sådan, at når man stiller de der krav, så... Men derfor kan man jo godt lære ham noget, selvom han ikke føler, at han lærer noget, så gør han det.

...

I: Men han er hurtig til det – lige så snart: Jamen, det ved godt og så går han i gang. Så han er egentligt ret...

A: Fedt. Så er det der, han har sin styrke, og det må være det, vi skal dyrke. Det må du så trække med ned i historie – ”ved du hvad, da du sad deroppe i håndarbejde, det var du bare så god til. Prøv at se, hvis du gør sådan her, så...”. Jeg ved det ikke. Men det kan man gøre.

Det relationelle aspekt

A: Du skal have en god relation til ungerne, ellers er det svært. Det er det vigtigste. Det vil jeg sige er det allervigtigste. At du er anerkendende over for dem og at de føler, at de er noget. Det er det vigtigste. At du har den der tætte kontakt, for du kan jo også godt skælde ud en gang i mellem og det kan du sagtens gøre, og så bagefter er det jo... Der er ikke noget med, at de hader os så.

A: Selvfølgelig smitter det af fra det kreative til det boglige, for du får den her gode relation til dem, og så er det bare nemmere at komme ind på livet med alt muligt andet. De får også sådan en tillid til dig, så du kan... Så de godt tør åbne op, når der er noget, der er svært.

Bilag 5: Logbogsnotater om Mads

Udsnit af logbog fra fredag uge 9 – historie i 4. A

Inden historietimen starter er der læsebånd i 20 minutter, og jeg ser, at Mads har fået en iPad. Han er læsesvag og tidligere har han ikke virket optaget af at skulle sidde stille i 20 minutter med hovedet begravet i en bog, men hans opførsel er anderledes i dag. Med iPaden er der høretelefoner, som han tager på, og da jeg kigger ham over skulderen, kan jeg se, at han hører en bog. Jeg oplever, at han sidder helt fanget af iPaden, og dermed bliver han deltagende i det fællesskab, der er omkring læsebåndet, hvor han før kiggede mere rundt i klassen eller stirrede ned i sin bog.

Overvejelse: hvordan kan dette tænkes med ind i undervisningen fremover?

Bilag 6: Logbogsnotater om Sebastian

Udsnit af logbog fra torsdag uge 9 – håndarbejde i 4. C

I frikvarteret lige inden håndarbejdstimerne med 4. C spillede eleverne fra 4. C bold sammen med nogle af drengene fra 4.A. Da klokken ringer, og jeg går gennem skolegården over til lokalet, møder jeg drengene, og Frederik er ked af det, fordi han har fået en bold skudt i hovedet af Mathias fra 4. A. Vi snakker lidt om det, og de andre drenge fortæller, at det var med vilje, og han har gjort det før. Frederik bliver trøstet, og da vi kommer op i håndarbejde, er han god igen. Da eleverne er godt i gang, sidder Sebastian lige så stille ved siden af mig. Han er ikke kommet så langt med sit broderi, fordi han lige skulle være færdig med sin hue, men kæmper med at få lavet de her korssting. Der er stadig lidt snak om frikvarterets palaver, og jeg kan ikke helt finde ud af, hvad der er sket. Mads er godt nok en dreng med krudt i røven, men han plejer ikke at være ondskabsfuld. Mens jeg sidder og hjælper Sebastian med at pille lidt op, siger han stille til mig, at det altså ikke kun var Mads, der var skyld i det, der skete. Frederik havde kaldt Mads for "lille pikhoved", og så var Mads blevet ked af det og havde reageret med at skyde bolden i hovedet på Frederik. Sebastian fortæller det meget alvorligt og stille (så de andre ikke kan høre ham), og jeg oplever, at selvom han normalt også er med på det værste, at han faktisk ikke synes, det var retfærdigt, hvis Mads skulle have al skylden for det. Jeg spørger ind til situationen og lover Sebastian at tage denne viden med videre til de respektive klasselærere, som vil snakke med eleverne på tværs af de to klasser.