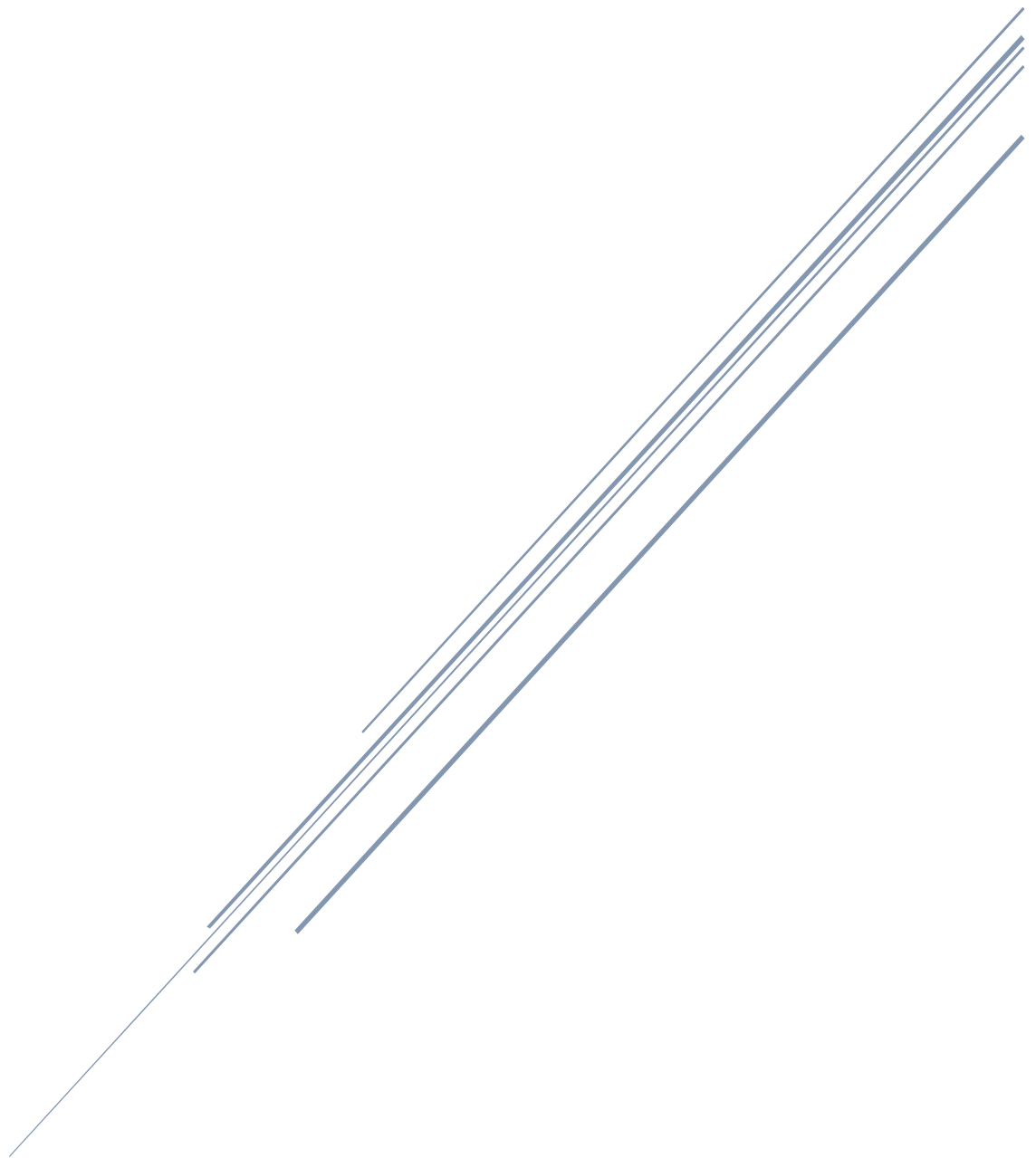


BEGREBET FAGLIG FORDYBELSE I HÅNDVÆRK OG DESIGN

Et bachelorprojekt af Anne Marie Jensen (252792)



Læreruddannelsen ved VIA University College

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Læsevejledning	4
Metode	4
Dokumentanalyse.....	5
Begrebsafklaring	6
Et historisk perspektiv.....	7
I folkeskolens formålsparagraf	7
Håndværk og designs historiske rødder	9
Faglig fordybelse – en undersøgelse af forståelser	10
Fordybelse er en tilstand	11
Fordybelse er ikke en tilstand, det er detektivarbejde.....	12
... og et blik på traditionen?.....	14
Fordybelse er kritisk stillingtagen!	14
Fordybelse er mening til indholdet	15
Opsamling	16
Dokumentanalyse.....	18
Præsentation af dokumenter.....	18
Fagformålet.....	19
Undersøgende og problemløsende arbejde	19
Stillingtagen	20
Komplekse problemer med dybde	20
Materiel kultur: Kultur og traditioner	20

LIA	Bachelorprojekt Anne Marie Jensen	2020
Fælles mål og faglig fordybelse		21
Læseplanen og undervisningsvejledningen		22
Hvorfor kan læseplan og vejledning belyse spørgsmålet?.....		22
Læseplanen		23
Faglig fordybelse mellem linjerne		24
Undervisningsvejledningen.....		25
Afsnittet om faglig fordybelse		25
Afsnittet om innovation og entreprenørskab.....		26
Opsamling på analysen		27
Praksisperspektiv		27
Et forløb i et forløb		28
Opstart med billeder.....		28
Undersøgende tilgang		29
Tradition.....		29
Konklusion.....		29
Litteratur		31
Bilag 1		34

Indledning

Min nysgerrighed for at undersøge begrebet faglig fordybelse stammer fra folkeskolens formålsparagraf, stk. 2, der lyder:

“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Folkeskoleloven, 2019)

Det uddybes derudover i folkeskolelovens paragraf 5, hvor det understreges, at *“Indholdet i undervisningen vælges og tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer...”* (Folkeskoleloven, 2019)

Min opfattelse af faglig fordybelse inden starten på dette projekt har været, at faglig fordybelse måtte foregå, når eleverne arbejdede koncentreret og var optaget af den opgave, de var blevet sat til at løse.

Derfor blev jeg nysgerrig, da jeg i løbet af min 2. praktik observerede håndværk og design-undervisningen og oplevede børnene haste igennem designprocesser, have stor fokus på at få et produkt færdigt og derefter flagre rundt, for mon de oplever faglig fordybelse? Får de egentligt indblik i og en oplevelse af faget Håndværk og Design, når de har så stort et fokus på at blive færdige med opgaven? Hvordan lever jeg op til folkeskolens formålsparagraf og loven, når jeg arbejder som lærer i håndværk og design?

Min motivation for opgaven er, gennem dette projekt, at forbedre min egen lærerpraksis ift. at skabe rammer for og undervisning med udgangspunkt i elevernes faglige fordybelse i håndværk og design – og undersøge, hvordan arbejdet med faglig fordybelse kan styrke elevernes arbejde med de designprocesser, der er en central del af arbejdet i faget håndværk og design. De designprocesser, der skal lære dem at være kreative og innovative.

Det leder mig frem til følgende:

Problemformulering

Hvad er faglig fordybelse og hvordan understøtter det håndværk og design-lærerens arbejde i at styrke elevernes innovative og kreative evner?

- Hvordan ser faglig fordybelse ud?

- Hvordan kommer faglig fordybelse til udtryk i dokumenterne forud for lærerens praksis?
- Hvordan kan fokus på faglig fordybelse støtte lærerens didaktiske overvejelser i håndværk og design?

Læsevejledning

Opgaven starter ud med et metodeafsnit og en begrebsafklaring af begreberne kreativitet, innovation og entreprenørskab for at danne et udgangspunkt for læsningen.

Derefter følger et historisk blik på først fordybelse i folkeskolens formålsparagraf og dernæst på rødderne for faget håndværk og design (herefter kaldet HD) som afsæt og forforståelse for resten af opgaven.

I det efterfølgende afsnit undersøges forskellige forståelser af faglig fordybelse og didaktiske perspektiver af disse forståelser.

Dernæst følger en dokumentanalyse af fire dokumenter: faghæfte indeholdende fagformål, mål, læseplan og undervisningsvejledning for det obligatoriske fag samt fælles mål, læseplan og vedledning for valgfaget HD. Denne analyse munder ud i handleanvisninger, som tages med videre i arbejdet med et praksisperspektiv, hvor jeg bearbejder et tidligere undervisningsforløb ud fra ny viden fra undersøgelserne i denne opgave.

Opgaven sluttet af med en konklusion, der samler op på opgavens pointer.

Metode

I mit arbejde med at finde en definition på faglig fordybelse blev det klart, at faglig fordybelse er mangesidet. Jeg tog mit udgangspunkt i KVaN nr 88 med titlen *Fordybelse*, hvor eksempelvis Martin Jørgensen (2010) yder et bidrag. Jeg har suppleret med teoretikere såsom Thomas Illum Hansen (2015).

Her blev det klart, at jeg måtte lægge mig op ad den kontinentale tradition for projektskrivning (Pjengaad, 2019, s. 66), idet der her er plads til flere forskellige forståelser af et begreb. Jeg afslutter derfor ikke med en definition på, hvad faglig fordybelse er, men tager de mange aspekter med videre i min analyse.

Jeg har valgt at udelade mindfulness-aspektet af fordybelse, idet der her er tale om en fordybelse i selvet og ikke i et fag, selvom der er lavet forskningsprojekter, der viser, at koncentration

og optagethed i undervisningens indhold kan trænes gennem såkaldt kontemplativ undervisning, der benytter mindfulness-lignende øvelser (Nielsen & Kolmos, 2013). Jeg har derimod valgt at medtage flow-begrebet – netop fordi udgangspunktet kan være en udfordring, som læreren præsenterer eleven for. Jeg har dog bevidst valgt ikke at kalde flow for faglig fordybelse.

Det har i foråret 2020 ikke været muligt at foretage observationer i folkeskolens praksis, hvorfor jeg har fravalgt at lave interviews med lærere. Lovgrundlaget for undervisningen er, at lærerne skal skabe rammer for faglig fordybelse – og uden observationsaspektet, anså jeg dette for en for stor kritik af interviewene, hvis de skulle stå alene.

Jeg blev nysgerrig på, hvad børne- og undervisningsministeriets udgangspunkt for faglig fordybelse som element i HD-undervisningen er. Derfor undersøger jeg udgangspunktet for lærernes arbejde i netop HD: Faghæftet, læseplan og vejledning.

Et kritikpunkt her er, at det er svært at sige, om lærerne arbejder på denne måde ude i praksis. Jeg vil dog mene, at mit valg af dokumenter, om ikke andet, har stor mulighed for at svare på, hvilket potentiale arbejdet med faglig fordybelse har for håndværk og design-undervisningens fokus på innovation og entreprenørskab. Derfor bruger jeg en dokumentanalyse til at give et kvalificeret svar på sidste halvdel af min problemformulering.

Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en metode, der kan bruges som eneste empiriske analyse i en undersøgelse, som her, eller fungere som springbræt til efterfølgende interviews (Lynggaard, 2015, s. 153). Helt konkret kan dokumenter ifølge Kennet Lynggaard *"siges at være sprog, som er fikseret i tekst og tid"* (2015, s. 154), og han peger på, at det kan være hensigtsmæssigt at skelne mellem tre forskellige slags dokumenter: primære, sekundære og tertiære.

Vi vil se nærmere på fire dokumenter i analysen: Faghæftet for det obligatoriske HD (indeholdende fagformål, fælles mål, læseplan og vejledning) samt fælles mål, læseplanen og vejledningen for valgfaget HD.

Fagformål og fælles mål er såkaldte sekundære dokumenter, idet de hører under lovtekster eller hensigtserklæringer, er offentlige tilgængelige, men ikke har hele offentligheden som målgruppe. Målgruppen her er lærere og andre fagprofessionelle.

De resterende dokumenter må siges at ligge mellem sekundære og tertiære dokumenter, idet de er en uddybning af, hvordan de to tidligere dokumenter skal forstås.

Det betyder, at de to sidste dokumenter ikke er lovkrav fra ministeriets side, men jeg har vurderet, at de alligevel belyser aspekter af, hvordan faglig fordybelse kan understøtte arbejdet i HD, idet afsenderen af alle dokumenterne er Børne- og undervisningsministeriet.

Analysen er udført på den måde, at alle steder, hvor faglig fordybelse eller fordybelse er nævnt, er fundet og analyseret i sammenhæng med resten. Der er sat fokus her på den overordnede brug af begrebet fordybelse, dernæst på andre henvisninger til de forståelser af fordybelse, der tidligere er arbejdet med.

En analyse er i alle tilfælde naturligvis påvirket af de øjne, der udfører den, hvorfor pointerne underbygges med mange citater undervejs.

Efter dokumentanalysen har jeg valgt at drage et praksisperspektiv til et undervisningsforløb, jeg har udviklet. Det er med afsæt i et forløb (Jensen, 2019) jeg tidligere har arbejdet med i forbindelse med min praktikprøve i 3. praktik, men her indgår det bearbejdet i en ny sammenhæng.

Begrebsafklaring

Min problemformulering tager udgangspunkt i arbejdet med elevernes kreative og innovative evner, der indgår i fagformålet for arbejdet i HD (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Her kommer derfor en præcisering af, hvordan begreberne bruges i denne opgave.

Kreativitet og innovation er to tæt sammenbundne begreber, der har mange aspekter til fælles. Det kan derfor i skolesammenhæng være svært at skille helt dem ad – og ikke mindst adskille dem fra begrebet entreprenørskab.

Forsker i kreativitet, Lene Tanggaard definerer kreativitet til at være fornyelse, der gør en praksis bedre, mere effektiv og bæredygtig (Tanggaard, 2010, s. 13). Hun understreger desuden, at produktet skal være taget i brug.

Den definition ligger tæt op ad Lotte Darsøes definition på innovation, idet hun definerer innovation som nyskabelse, der tilvejebringer værdi i en bred forstand (Darsøe, 2019, s. 25). Denne værdi kan f.eks. være økonomisk, social, global, bæredygtig eller etisk.

De to definitioner er vigtige at holde sig for øje, men jeg vil her tage udgangspunkt i Ebbe Kromann-Andersen og Irmelin Funch Jensens definition på hhv. kreativitet, innovation og entreprenørskab (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 18-21).

Kromann-Andersen og Jensen definerer kreativitet som idegenereringen, innovation som ideudvælgelse og værditilskrivning (eksempelvis for andre) og entreprenørskab som det agerende, udførende aspekt. De understreger, at de tre begreber ideelt set arbejdes med i en spiral, således at den innovative aktør flytter sig frem og tilbage mellem at være kreativ, innovativ og entreprenant (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 18-21).

De arbejder desuden med et såkaldt metabegreb innovation, som de ser som et begreb, der i daglig tale dækker de tre begreber kreativitet, innovation og entreprenørskab (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 18). Uanset, hvor vi trækker linjerne mellem kreativitet, innovation og entreprenørskab, så hører begge definitioner fra Tanggaard og Darsøe herunder.

Netop fordi de tre begreber er så skarpt opdelt hos Kromann-Andersen og Funch Jensen, bliver det nemmere at pege på, hvornår der arbejdes hhv. kreativitet, innovation og entreprenant i skolesammenhæng. Det er dog her vigtigst, at når der arbejdes med kreative og innovative evner arbejdes der nyskabende, der arbejdes med idegenerering og med at finde værdien for andre i ideer og produkterne, der skabes. Derfor er både Tanggaards og Darsøes begreber også vigtige, selvom jeg vælger ovenstående som min præcise definition i det følgende arbejde.

Et historisk perspektiv

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvornår og hvordan fordybelse kommer til at indgå i folkeskolens formålsparagraf for at få en historisk forståelse af begrebet i folkeskolesammenhæng og hvordan begrebet lovmæssigt er tænkt ind folkeskolens praksis i dag. Desuden vil jeg kigge nærmere på de historiske rødder til HD. Det skal give os et historisk springbræt til at forstå faget.

I folkeskolens formålsparagraf

I folkeskolens formålsparagraf fra 1975 finder vi sætningen:

”Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi

og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.” (Thejssen, 2009, s. 1)

Der senere, i 1993 rettes til følgende (min markering):

*Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og **fordybelse**, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Thejssen, 2009, s. 1)*

Her får ordet fordybelse første gang en plads i paragraffen. Tidligere lød det, at folkeskolen skulle skabe *muligheder* for oplevelse og selvvirksomhed, men nu ændres det til *rammer* for oplevelse, virkelyst og **fordybelse**. Der er en nuanceforskel i at skabe muligheder for at noget opstår – og skabe de rette rammer til, at det kan opstå, men forskellen lader til at være lille her.

Resultatet af hhv. selvvirksomhed i 1975 og oplevelse, virkelyst og fordybelse i 1993 forventes at være, at eleverne udvikler deres fantasi, lyst til at lære og evne til at tage stilling. I 1993 forventes eleverne desuden at udvikle erkendelse og få tillid til egne muligheder.

Det er værd at lægge mærke til, at formålparagraffen i 1975 omtaler eleven i ental, mens den nye formålparagraf i 1993 nu taler om eleverne som en gruppe. Eleverne som gruppe og fællesskabet mellem dem kunne se ud til at have fået mere fokus fra 1993.

I 2006 fornys formålparagraffen igen (og lyder til dato). Her ændres afsnittet ovenfor til:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven, 2019)

Ændringen er subtil, afsnittet er stort set magen til det i 1993. Det er dog interessant, at hvor folkeskolen tidligere skulle skabe *rammerne*, skal den fra 2006 også udvikle *arbejdsmetoder* også. Lærerne (og resten af skolens virke) skal nu ikke blot skabe rammerne for, at oplevelse, fordybelse og virkelyst kan finde sted, men også udvikle arbejdsmetoder, som eleverne potentielt kan bruge senere i deres liv. Det peger på, at der findes bestemte arbejdsmetoder, eleverne kan bruge til oplevelse, fordybelse og virkelyst på alle tidspunkter.

En anden ændring, der er interessant, er, at fordybelse og virkelyst nu har byttet plads i opremsningen. Dette kan være tilfældigt, en ændring alene af den grund, at sproget skal flyde

mere frit. Måske er det en ændring, der fortæller, at fordybelse er blevet en tand vigtigere end tidligere – det kan vi kun gisne om.

Til dato står fordybelse fortsat i formålsparagraffen og er en del af det lovgrundlag, folkeskolelærere arbejder på baggrund af. Vi så i indledningen, hvordan faglig fordybelse ligeledes er indskrevet i paragraf 5 i folkeskoleloven, der understreger, at indholdet for undervisningen skal vælges på en sådan måde, at det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse (Folkeskoleloven, 2019).

Den korte historiske gennemgang ovenfor sætter os på en videre færd for at undersøge, om fordybelse og faglig fordybelse er noget, lærerne kan sætte rammer for. Folkeskolelærere skal som bekendt skabe rammerne og udvikle arbejdsmetoderne i dag – og jeg vil tage med videre i min undersøgelse af begrebet, om teoretikerne peger på, hvordan det kan lade sig gøre.

Håndværk og design historiske rødder

Lad os først se nærmere på, hvordan faget håndværk og design opstår, da det er i rammerne af det fag, vi senere skal undersøge faglig fordybelse. Her belyses derfor fagets rødder, og hvad der har været det største fokus i undervisningen tidligere i historien.

Håndværk og design blev et obligatorisk fag i folkeskolen per august 2016 (Schneider & Pedersen, 2016, s. 9), men faget har rødder, der strækker sig i to retninger, nemlig ned gennem de to fag sløjd og håndarbejde.

Sløjdfagets udgangspunkt er en reaktion mod industrialiseringen og frygten for, at et gammelt håndværk ville gå tabt (Schneider & Pedersen, 2016, s. 212). Faget opstod i to retninger. såkaldte Askovsløjd og Dansk Skolesløjd, der begge tager sin spæde start i 1883 (Allingbjerg, 1983, s. 43 og 51). Retningernes fædre havde sine forskelle, men var enige om fokus på danskesespektet i undervisningen. De opfattede sløjd som en måde at bevare et gammelt håndværk gennem eleverne (Schneider & Pedersen, 2016, s. 121).

Ude i skolen blev sløjd dog mere præget af systematisk opbygget modelundervisning, hvor eleverne kopierede lærerens arbejde (Schneider & Pedersen, 2016, s. 121). Uanset hvilken forståelse man måtte have af kreativitet, kan de fleste blive enige om, at undervisningen ikke var præget af det her.

I løbet af 1800-tallet blev også faget håndarbejde mere og mere en del af undervisningen i skolen – for pigerne (Kragelund, Håndarbejde - et pigefag i drengeskolen, 1987). Det var et

rent pigefag, hvor de unge piger både skulle lære en praktisk kunnen, men samtidigt opdrages i dyder såsom renlighed og ordentlighed. Den såkaldte Schallendfeldske metode bliver herskende for måden at undervise i faget, og den er præget af et stort fokus på efterligning af lærerens håndstillinger og teknikker (Kragelund, 1995).

I 1990'erne nærmer de to fag sig hinanden, idet Danmarks Lærershøjskole får en ny fælles kandidatuddannelse for håndarbejde og sløjd (Schneider & Pedersen, 2016, s. 124-125). Fokus har gennem tiden været flyttet fra metodisk indlæring af et håndværk til udvikling af smag og efterhånden står elevernes egne design i fokus for begge fag. Et skift fra fokus på alene genskabelse af modeller og til fokus på design, må også siges at være et skift mod fokus på mere kreativitet i undervisningen.

I 2003 indføres begrebet design i fælles mål for sløjd, et begreb faget håndarbejde på det tidspunkt har arbejdet med i et stykke tid. I 2009 får de to fag så ens fælles mål alene med en forskel i materialebeskrivelsen. I 2014 besluttet fra politisk hånd at lægge dem sammen, hvilket blev til et nyt fag i folkeskolen fra august 2016 (Schneider & Pedersen, 2016, s. 124-125).

Fra 2018 bliver det obligatorisk at udbyde HD som valgfag i udskolingen (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Både sløjd og håndarbejde starter i folkeskolen ud med stor fokus på at genskabe modeller fra lærerens hånd og giver først senere plads til elevernes egne designs. Dannelsesaspektet lader dog til hele tiden at have fokus, både i håndarbejde og sløjd – og så i HD i dag, hvor elevernes kreative og innovative kompetencer er i fokus (Schneider & Pedersen, 2016, s. 13).

Faglig fordybelse – en undersøgelse af forståelser

Nu har vi set på fordybelse og faglig fordybelse i lovgrundlaget for folkeskolen samt kastet et historisk blik på HDs rødder. Dette afsnit skal nu undersøge og belyse forskellige forståelser af faglig fordybelse.

Flere af nedenstående bidragsydere taler direkte om begrebet faglig fordybelse, andre peger udelukkende på fordybelse. For de flestes vedkommende gør jeg opmærksom på, hvorfor jeg regner deres forståelse af fordybelse som et synonym for faglig fordybelse. Jeg har dog valgt at tage flowbegrebet med, som forklaret i metodeafsnittet.

Jeg ser her på forskellige forståelser af selve begrebet faglig fordybelse, og hvilke didaktiske overvejelser disse forståelser må have for en lærer, der ønsker at arbejde med faglig fordybelse i HD-undervisningen.

Fordybelse er en tilstand

Frans Ørsted Andersen, psykolog og forsker i flow, peger sammen med sine medforfattere af hhv. KVaN-artiklen *flow og fordybelse* (Andersen, Jacobsen, & Højfeldt, 2010) og bogen *Flow i hverdagen* på flowtilstanden som ”*et pusterum af fordybelse og koncentration*” (Andersen & Hanssen, 2013, s. 46). Deres udgangspunkt er, at den enkelte måske kan være fordybet uden at opleve en flowtilstand, men at et flow nødvendigvis fordrer en høj grad af fordybelse og må opfattes som en fordybelsestilstand (Andersen, Jacobsen, & Højfeldt, 2010, s. 32). Flow skal her forstås som en tilstand, hvor den enkelte oplever at være dybt engageret og optaget af en udfordring i sådan en grad, at tidsfornemmelsen ændres og bevidstheden om selvet forsvinder. Tilstanden indeholder desuden en følelse af, at udfordringen passer til ens evner, og man derfor har mulighed for at mestre den. Begrebet stammer fra Mihaly Csikzentmihalyi (Andersen & Hanssen, 2013, s. 26-27).

Andersen og Hanssen peger på flere didaktiske perspektiver af at arbejde med denne form for fordybelse i skolen. De sammenligner med Vygotskys begreb *zonen for nærmeste udvikling*, men ser forskellen i, at flow kan opleves i en individuel udfordring, og at flowforskningen derudover viser, at selv virkeligt store udfordringer med en lille chance for mestring kan skabe flow (Andersen & Hanssen, 2013, s. 47).

Derudover peger Andersen, Jacobsen og Højfeldt på, at flow kræver en evne til at fokusere og koncentrere sig. De belyser, at denne evne øves specielt i forbindelse med læseundervisning, der træner koncentrationen (2010, s. 39). Artiklen fra KVaN belyser fem andre flowfremmende faktorer, der kan give generelle didaktiske perspektiver på undervisning med udgangspunkt i flow (Andersen, Jacobsen, & Højfeldt, 2010, s. 37-38):

- Klare, konkrete og meningsfulde mål for eleverne.
- Løbende feedback, hvor det er nødvendigt og relevant.
- Udfordringer, der passer til ens færdigheder.
- Muligheder for tidspunkter uden forstyrrelser
- Klare regler for det arbejde eller de aktiviteter, der udføres.

Ovenstående kender vi blandt andet som synlige læringsmål, formativ feedback og undervisningsdifferentiering. De didaktiske perspektiver, der specielt ser ud til at være vigtige for oplevelsen af flow er meningsfulde mål, tydelige rammer og muligheden for at være uforstyrret i sit arbejde med en udfordring.

Martin Jørgensen, der er medbidrager til KVaNs udgivelse under titlen *fordybelse*, tilslutter sig Andersens forståelse af flow som fordybelse i artiklen *Faglighed og fordybelse* (2010). Han sætter derudover lighedstegn mellem det at være optaget af noget, at være hengivet noget og at være fordybet (Jørgensen, 2010). Hans udgangspunkt er sammenspillet mellem faglighed og fordybelse – og jeg vil derfor tillade mig at kalde hans definition af fordybelse faglig fordybelse.

Jørgensen skelner mellem to former for fordybelse; den oplevende fordybelse, hvor vi fortaber os selv i tanker, følelser eller handlinger og den forstående fordybelse, hvor vi går dybere ind i emner eller problemer med tankerne, stiller spørgsmål og undersøger nærmere (Jørgensen, 2010, s. 10). Han mener, at de to fordybelsesformer kvalificerer og styrker arbejdet med hinanden. Hans begreb forståelsesfordybelse vil jeg definere nærmere under næste overskrift, men oplevelsesfordybelse definerer Jørgensen som lignende en flowoplevelse, hvor optagethed hersker side om side med fortabelsen af både tid og selv (Jørgensen, 2010, s. 10).

Jørgensen definerer dernæst specifikt fordybelse i et fag (faglig fordybelse) som en måde at arbejde inden for et bestemt fag med fagets tradition i ryggen. Der undersøges noget med et udgangspunkt i viden om fagets tradition (Jørgensen, 2010, s. 10). Han mener både, at faglig fordybelse er en fordybelse (altså oplevelses- og forståelsesfordybelse i samspil) i et fags teori, men også i dets praksis – de to bliver for ham hinandens forudsætninger; Praksis bliver teoriens afprøvning, mens teorien læses som beskrivelse af praksis. Han ser fordybelse i, at denne dobbelthed realiseres (Jørgensen, 2010, s. 11).

Fordybelse er ikke en tilstand, det er detektivarbejde

Lars Konzack, der også er medforfatter i KVaNs udgivelse *Fordybelse*, gør det i modsætning til de to ovenstående forståelser klart, at han hverken opfatter meditation eller flow som fordybelse (Konzack, 2010, s. 48). Han mener, at fordybelse fungerer bedst, ”når den overskrider disse begrænsninger [kedsomhed, angst og flow-krav] og udelukkende handler om at lære, tænke nyt og indleve sig i problemstillinger og finde frem til løsninger eller forståelsesmåder” (Konzack, 2010, s. 49). Han taler om læringsmæssig fordybelse (Konzack, 2010, s. 50), som

ikke nødvendigvis er et sted, man taber sig selv, men nærmere kræver koncentration og viljen til at fastholde sig. Fastholde sig og finde frem til ”*historik og fundamentale principper*” (Konzack, 2010, s. 48), eller mere populært sagt; de bagvedliggende informationer, være det historisk, naturlove eller måske grammatiske principper, der skal bruges til at forstå de udfordringer, man sidder med.

Også her tillader jeg mig at se hans begreb læringsmæssig fordybelse som netop faglig fordybelse, når historikken, de fundamentale principper og problemerne, der undersøges, tilhører et fag. For HDs vedkommende kunne et af de store problemer være arbejdet med bæredygtighed, et sted hvor der ikke er ét rigtigt svar at arbejde ud fra. Det stiller krav til lærerens didaktiske valg i forbindelse med indhold, hvor fokus må være problemstillinger, som eleverne kan grave dybere i.

Konzack peger på, at læreren kan gå ind i læreprocesserne sammen med børnene og agere rollemodel (Konzack, 2010, s. 56) ved at vise dem den tilgang til problemer eller tekster, som børnene skal lære: Stil spørgsmål til bagvedliggende antagelser, fejl eller lignende. Vær kritisk sammen.

Derudover må udgangspunktet for undervisning med hans forståelse af faglig fordybelse være, at der skal gøres god plads til fagets historie i undervisningen. Derudover skal der trænes koncentration og vilje til at fastholde sig i arbejdet.

Konzacks krav til, at faglig fordybelse søger de bagvedliggende informationer i en problemstilling, hænger sammen med Jørgensens beskrivelse af forstående fordybelse (Jørgensen, 2010, s. 10), som vi stødte på i den tidligere overskrift.

Jørgensen sammenligner med detektivens arbejde, hvor spørgsmålene bruges til at komme tættere på eller dybere ind i emnet. Den forstående fordybelse er dette detektivarbejde (Jørgensen, 2010, s. 10).

Den store forskel mellem de to er dog, at Jørgensen ser den ideelle fordybelse som dele af både den oplevende fordybelse og den forstående fordybelse (Jørgensen, 2010, s. 10), mens Konzack afskriver flow – og derved også dele af den oplevende fordybelse – idet fordybelse handler om at undersøge det bagvedliggende og arbejde med problemstillingerne, som vi så ovenfor.

Begges syn på faglig fordybelse kræver dog et udgangspunkt i historie og tradition. Det er derfor interessant, at Jørgensen også opfatter flow som fordybelse, mens Konzack ikke gør.

... og et blik på traditionen?

Den store forskel mellem de to forståelser af fordybelse hos Konzack og Jørgensen i forhold til Andersens flowbegreb er, at fordybelsen for Andersen ikke kræver historie og tradition, men tilpassede udfordringer (Andersen & Hanssen, 2013, s. 47).

En anden, der inddrager et blik på historie og tradition som et udgangspunkt for faglig fordybelse, er kreativitetsforsker Lene Tanggaard. Hun arbejder med begrebet som en del af sin kreativitetsmodel, hvor de to andre aspekter af kreativitet er fuskeri og modstand fra materialet (Tanggaard, 2010, s. 14). Tanggaard definerer i sin bog *Fornyelsens kunst* (2010) faglig fordybelse som ”en forudsætning for kreativitet” (Tanggaard, 2010, s. 9).

Faglig fordybelse handler ifølge Tanggaard om fokus og tid til at sætte sig ind i traditioner eller fag. Hun peger på – med udgangspunkt i kreativitetsforskning – at det er vigtigt at opsøge viden og have en nysgerrighed på det felt, kreativiteten skal tage sit udgangspunkt i (Tanggaard, 2010, s. 15). Det kan være at lære materiale eller teknikker at kende, det kan også være at danne sig forhåndsviden om f.eks. arbejdet med forskellige former for træ, hvis det er udgangspunktet for en kreativ opgave i HD.

Hun understreger desuden i et interview fra 2008 med Folkeskolen.dk, at fordybelse kræver tid dedikeret til sådan ét emne (Nyhuus, 2008).

Tanggaard peger selv på, at lærere skal være et forbillede i forbindelse med det kreative arbejde, herunder arbejdet med faglig fordybelse (Tanggaard, 2010, s. 22). Derudover kalder hendes definition på faglig fordybelse efter krav om tid til at opsøge viden om et emne eller en teknik, inden der arbejdes med de praktiske aspekter i HD-undervisningen.

Fordybelse er kritisk stillingtagen!

Et andet syn på, hvad der er det vigtigste aspekt af fordybelse, skal her komme fra **Ole Pedersen og Torben Nørregård Rasmussen**, der bidrager til KVaN-udgaven *Fordybelse* med artiklen ”Fordybelse i læreruddannelsen” (2010). Deres udgangspunkt er læreruddannelsen og dens studerende, men deres pointer om fordybelse, vil jeg mene, også strækker sig ned i folkeskolen.

For Pedersen og Rasmussen handler fordybelse både om at fordybe sig i et fag (eller en profession), men også at gøre det på en måde, som den enkelte finder interessant (Pedersen &

Rasmussen, 2010). Det at fordybe sig i et fag i denne sammenhæng vil jeg igen kalde faglig fordybelse.

De mener, at selve det at fordybe sig minder om at forholde sig kritisk til noget, de siger bl.a.: “... at de studerende skal vide, til hvad nytte og i hvis interesse det er, at de ved, hvad de ved og ikke ved. Det er fordybelse.” (Pedersen & Rasmussen, 2010, s. 82) Der er her fokus på, at fordybelse indeholder et metaaspekt, hvor den enkelte lærer at stille spørgsmål og undre sig ift. præsenteret materiale.

Kritisk stillingtagen så vi tidligere hos Konzack, hvor fordybelse handlede om at tænke nyt og forholde sig til problemstillinger. Pedersen og Rasmussens kritiske stillingtagen indeholder også et aspekt af at forholde sig kritisk til valg af indholdet.

Pedersen og Rasmussen efterspørger en meningsfuldhed i fordybelsen for eleverne, når de peger på faglig fordybelse som tosidet: Den ydre side, der er det indhold, eleverne skal vide noget om og fordybe sig i – og den indre side, der skal forstås som samspillet mellem fordybelsens genstand og den viden, eleverne allerede har. Netop de to sider skal give indholdet relevans og mening for eleven (Pedersen & Rasmussen, 2010, s. 82). Denne forståelse af fordybelse i et fag, eksempelvis HD, stiller krav til lærerens valg af indhold om at skabe mening for eleverne.

Derudover ser jeg nærmere en stor del af denne forståelse af fordybelse som en dannelses-tilgang end direkte didaktiske perspektiver til undervisningen – den kritiske tilgang minder om opdragelsen af demokratiske borgere, vi også ser i folkeskoleloven. Det at kunne forholde sig til omverdenen og stille spørgsmålstegn ved den – og kunne involvere sig i den.

Fordybelse er mening til indholdet

Mening som et bærende aspekt af faglig fordybelse ses desuden hos både **Thomas Illum Hansen og Peter Brodersen**. Jeg samler her deres forståelse af faglig fordybelse, idet de sammen med Thomas Ziehe har skrevet bogen *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2015). Afsnittet heri om fordybelse (Hansen, 2015) er mit udgangspunkt for deres forståelse med enkelte supplementter fra andre tekster, Brodersen har skrevet.

Hos Thomas Illum Hansen tager definitionen på fordybelse udgangspunkt i det modsatte af fordybelse. Han peger på faglig fordybelse som det modsatte af såkaldt aktivisme, der er kendetegnet ved at arbejde med overfladiske aktiviteter med en løs kobling til undervisningens egentlige indhold. (Hansen, 2015, s. 84-85). Aktiviteterne er primært til stede for at gøre netop

det; "aktivere" eleverne i timerne. Faglig fordybelse, altså modsætningen hertil, må da være meningsfulde aktiviteter, der giver eleven indblik i undervisningens indhold og er sat ind i en større sammenhæng.

Meningsfuldhed peger Brodersen også på i sin artikel *Æstetiske læreprocesser – faglighed og fordybelse* (2006). Han forudsætter for fordybelsen, at eleven kan generere mening i forhold til undervisningens indhold og definerer præcist fordybelse til at være "en fokuseret opmærksomhed, hvor man kommer i kontakt med noget distinkt og med en meningsfuldhed, der har flere forskelle og meningsgivende sammenhænge end før." (Brodersen, 2006, s. 83). Det vil sige, at indholdet i undervisningen skal have muligheder for at skabe nye aspekter af mening for eleven og sætte tidligere oplevet eller bearbejdet indhold i forhold til.

Brodersen understreger, at begrebet mening også indeholder affektive og æstetiske aspekter. Det at opleve mening er bl.a. at opleve engagement og optagethed i noget. (2006, s. 84)

Brodersen, Hansen og Ziehes (2015) udgangspunkt for fordybelse er netop fagligheden og de æstetiske læreprocesser, hvorfor jeg her ser deres begreb fordybelse som et udtryk for faglig fordybelse. Brodersen præsenterer i sin artikel en model for arbejde med fordybelse, men han fremhæver specielt følgende didaktiske overvejelser som vigtige (Brodersen, 2006, s. 84): Læreprocesserne bør altid indeholde kognitive, affektive og æstetiske aspekter, der kan fremhæves for eleven og give denne mulighed for at fordybe sig heri. Undervisningen bør indeholde forskellige former for aktiviteter: Kropslige, billedlige og sproglige. Samtidigt så vi ovenfor, at Illum Hansen stiller et krav til undervisningens aktiviteter, der skal have en stærk kobling til indholdet.

Det er dog vigtigt at lægge mærke til i ovenstående, at det meningsskabende sker i eleven selv, men kan støttes op af de didaktiske overvejelser.

Opsamling

Vi har set i ovenstående afsnit, at begrebet faglig fordybelse tillægges forskellige forståelser af forskellige teoretikere og didaktikere. En af de helt store forskelle er, om faglig fordybelse opfattes som en tilstand for den enkelte i undervisningen, en tilgang der kræver bestemte rammer for undervisningens tilrettelæggelse eller noget, der kræver en bestemt type indhold i undervisningen.

Flowtilstanden – der dog ikke beskrives af Ørsted Andersen som faglig fordybelse – beskrives som en tilstand, hvor den enkelte glemmer tid og sted.

Konzacks forståelse af faglig fordybelse handler ikke om en tilstand, men derimod om en tilgang. Her er problemstillingerne i fokus, det kræver koncentration og vilje til at fastholde sig. Her skal eleven lære at spørge dybere ind i og bagom problemstillingerne, så der belyses flere aspekter af emnet.

Martin Jørgensen er enig, om end hans forståelse af begrebet er todelt. Den ene side, den forstående fordybelse, ligner Kozacks fordybelsesbegreb og er kendetegnet ved detektivarbejde. Den anden del beskrives som den oplevende fordybelse, der kan minde om flow. Begge indgår sammen i faglig fordybelse.

Ligesom Jørgensen og Konzack ser Tanggaard tradition som et afsæt for faglig fordybelse. Hun peger på, at faglig fordybelse handler om at finde og opsøge viden om tradition og have en nysgerrighed på et felt. Hun ser, at faglig fordybelse kræver tid til denne undersøgelse – og det duer ikke at springe rundt mellem emner.

For Pedersen og Rasmussen er det primært den kritiske stillingtagen, der fylder i den faglige fordybelse. Her skal den enkelte lære en tilgang til emner og problemstillinger, her er metaaspektet med at kunne være nysgerrig og kritisk overfor et emne i fokus. De peger desuden på, at mening er vigtig, men deres forståelse af mening er primært, at eleverne skal tilskrive ny viden mening i forhold til deres eksisterende viden og forholde sig til, hvorfor de skal vide, hvad de møder i undervisningen.

Brodersen og Illum Hansen peger på faglig fordybelse som meningsdannende for eleverne, men i modsætning til Pedersen og Rasmussen indeholder deres meningsbegreb også et følelsesmæssigt aspekt. Her er det nok, at noget føles engagerende eller man bliver optaget af noget. Samtidigt peger de på, at de aktiviteter, der er meningsfulde for elever, ikke er løst forbundet med indholdet, men har en skarp direkte kobling til det overordnede emne.

Det tyder altså på, at vi som lærere både kan skabe rammerne og mulighederne for, at eleverne oplever faglig fordybelse ifølge ovenstående – vi skal se på nedenfor, hvilke af disse forståelser, der lægges op til at skabe i netop HD-faget.

Vi så i den historiske gennemgang af både sløjd og håndarbejde, at den primære fokus her lå på at arbejde med den praktiske side af faget. Eleverne skulle lære håndværk som præcise kopier af det, læreren viste for dem. Umiddelbart peger ingen af ovenstående forståelser af

faglig fordybelse på, at netop fokus på praksis alene er faglig fordybelse. Om end praksis var i fokus, indeholdt begge fag et dannelsesaspekt, men vi sporer ikke kritisk stillingtagen eller nysgerrighed overfor materialer og tradition, og slet ikke spørgsmålstejn ved den givne praksis som kernefokus i fagene i historien. Noget kunne altså tyde på, at faglig fordybelse, som vi ser begrebet udfoldet i de forskellige forståelser ovenfor, ikke har været en del af den historiske oprindelse for hverken håndarbejde eller sløjd. Her har alene koncentration og efterligning hersket.

Lad os nu se på, hvordan faglig fordybelse i sine forskellige forståelser har plads i udgangspunktet for håndværk og design-undervisningen i dag. Der stilles skarpt på uddybelsen af faget fra ministeriets side og belyses, hvordan faglig fordybelse – noget, vi alle som lærere skal skabe rammer og muligheder for – er indtænkt i faget.

Dokumentanalyse

Præsentation af dokumenter

I nedenstående analyse vil jeg arbejde med fire dokumenter, der alle har Børne- og undervisningsministeriet som forfatter. Det første dokument er faghæftet for det obligatoriske fag håndværk og design, som indeholder fagformål, fælles mål, læseplan og undervisningsvejledning for faget. Derudover indgår et dokument med fælles mål samt to dokumenter med henholdsvis læseplanen og vejledningen for valgfaget håndværk og design, som er obligatorisk at udbyde i udskolingen pr. juni 2018 (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Fagformålet er ens for de to fag, hvorfor de behandles fælles. Kompetencemålene for valgfaget er en viderebygning på kompetencemålene for det obligatoriske fag, men ligner meget, dog med ekstra markører som *målrettet*, *sikkert* og *selvstændigt* tilføjet.

Derfor vil jeg mene, at den uddybende læseplan og vejledning for det obligatoriske fag også kan bruges til at underbygge samme pointer, der gælder for valgfaget. De primære henvisninger vil omhandle det obligatoriske fags dokument, og der vil blive inddraget henvisninger til dokumenterne vedrørende valgfaget, hvor de belyser yderligere pointer.

Jeg vil for at lette læsningen henvise til ”læseplanen” og ”undervisningsvejledningen”, når der er tale om dem tilhørende det obligatoriske fag. Jeg vil derfor gøre eksplicit opmærksom på det, når der er tale læseplanen og vejledningen til valgfaget.

Udgangspunktet for at undersøge, hvordan disse dokumenter peger på arbejdet med kreativitet og innovation er netop, at formålet understreger, at ”*Faget skal styrke elevernes innovative og entreprenante kompetencer*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7) og ”... *en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang fremmes.*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7)

Vi må derfor regne med, at dokumenterne kan være med til at belyse, hvordan elevernes kreative og innovative evner kan udvikles i undervisningen. Ved at undersøge, hvilke former for faglig fordybelse, der er skrevet ind i dokumenterne, burde vi blive klogere på, hvordan faglig fordybelse kan støtte lærerens arbejde i arbejdet med elevernes kreativitet og innovative evner.

Folkeskolens formålsparagraf viste os, at alle lærere i alle fag skal skabe muligheder for faglig fordybelse. Analysen her starter derfor med fagformålet for HD for at belyse, hvordan lovgrundlaget for undervisningen peger på faglig fordybelse.

Fagformålet

Undersøgende og problemløsende arbejde

I fagformålet ses ingen direkte henvisning til hverken fordybelse eller faglig fordybelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), men alligevel henviser formålet til aspekter, vi tidligere er stødt på som dele af faglig fordybelse.

I stk. 2 lyder det ”*Gennem praktiske håndværks- og designprocesser skal eleverne lære at arbejde undersøgende og problemløsende*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Eleverne skal både lære at tilgå praktiske håndværks- og designopgaver undersøgende og med en nysgerrighed til at løse problemerne, der enten måtte opstå undervejs eller være stillet af læreren. Der ser ud til at være tale om en tilgang til problemer, som eleverne skal arbejde med i undervisningen. Faglig fordybelse som en problemløsende, nysgerrig tilgang så vi bl.a. hos Lars Konzack og Martin Jørgensen, hvor begrebet tager form af detektivarbejde. Eleverne skal lære at gå dybere i problemstillingerne og undersøge bagvedliggende aspekter.

Netop denne form for arbejde, peger fagformålet på, er med til at fremme elevernes kreative og innovative evner: ”... *så en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang fremmes.*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7)

Stillingtagen

Vi ser derudover henvisninger til, at eleverne skal arbejde ”*gennem stillingtagen og handling*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), hvilket vi genkender fra folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2019). Fokus på den kritiske stillingtagen mødte vi hos Pedersen og Rasmussen. Her var det vigtigste aspekt at lære at tage kritisk stilling og stille spørgsmål til det materiale, læreren præsenterer eleverne for. I fagformålet ser vi dog ikke arbejdet med kritisk stillingtagen overfor emnet, men stillingtagen for at styrke ”*tillid til egne muligheder*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), hvilket omhandler tro på egne evner i forhold til at løse opgaven foran sig. Fagformålet lægger ikke op til samme aspekt af metaarbejde, som ses ved Pedersen og Rasmussen.

Komplekse problemer med dybde

Komplekse problemer, som eleverne skal arbejde dybere og spørgende med, netop detektivarbejdet, ser vi i sætningen ”*eleverne skal tilegne sig forståelse for ressourcer, miljø og bæredygtighed udvikling i relation til håndtering af materialer*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Her er der fokus på to af vores tids store problemer, netop bæredygtighed og miljøet, komplekse problemer, der ikke lader til at have én løsning. Det giver eleverne mulighed for at undersøge, gå i dybden og arbejde med deres egne løsningsforslag.

Her kan være en vinkel med tradition, sådan som både Konzack, Jørgensen og Tanggaard efterspørger, selvom tradition er ikke direkte nævnt i dette stk. 2 af fagformålet.

Der er samtidigt noget meningsskabelse i sætningen om bæredygtighed om end ikke eksplicit. Det kan siges at være en videre- eller ligefrem overfortolkning fra min side, men jeg vil dog alligevel nævne det her. For bæredygtighed og miljø er emner, der vil have stor indflydelse på både elevernes nutid og fremtid – og jeg har tidligere oplevet, at klima og bæredygtighed fylder meget for mange elever, også på mellemtrinnet. Derfor kan sådanne emner være med til at give faget mening for eleverne, hvilket vi husker som det vigtigste element af faglig fordybelse hos Brodersen, Hansen og Ziehe.

Materiel kultur: Kultur og traditioner

Sidste sætning fra fagformålet, der her skal sættes ekstra fokus på, lyder:

“Eleverne skal gennem håndværk og design opnå forståelse for materiel kultur i elevernes hverdag og i forskellige kulturer og tidsperioder.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7)

Materiel kultur må forstås som genstande, der er udtryk for eller tilknyttet kulturer. De kan danne udgangspunkt for undervisning i kulturer og traditioner (Schneider & Pedersen, 2016, s. 89-93). Her ser vi et aspekt af faglig fordybelse, som flere af teoretikerne peger på, idet der opfordres til at undersøge og opsøge viden om både materiel kultur i dag og fra fortiden. Der er altså både tale om den tradition, Jørgensen m.fl. efterspørger, der er den forudgående viden og tiden givet til emnet, som Lene Tanggaard efterspørger, og der er endda dele af mening og tråde trukket til elevernes egen hverdag, som netop Hansen og Brodersen ser som en vigtig del af faglig fordybelse. Arbejdet med materiel kultur lader til at være et af de aspekter, der samler mange af forståelserne af faglig fordybelse.

Selvom faglig fordybelse ikke står direkte nævnt i fagformålet for håndværk og design, ser vi mange henvisninger til de forskellige forståelser for faglig fordybelse. Der peges i formålet på, at det undersøgende og problemløsende element i undervisning, som vi så stødte på hos flere af teoretikerne, er med til at styrke elevernes kreative og innovative evner.

Fagformålet indeholder desuden både henvisninger til at arbejde med tradition, elevernes hverdag samt relevante problemer, der vedkommer eleverne og arbejdes med på måde, hvor de lærer at stille spørgsmålstejn og grave dybere i problemstillinger. Det så vi også i faglig fordybelse hos flere teoretikere.

Fælles mål og faglig fordybelse

Faglig fordybelse nævnes hverken i fælles mål for det obligatoriske fag håndværk og design på mellemtrinnet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 8-11) eller det praktisk-musiske valgfag håndværk og design for udskolingen (Undervisningsministeriet, u.å.).

Der kan dog påstås at være henvisninger til flere af de forståelser af faglig fordybelse, vi tidligere har set, hvis vi tolker på, hvordan det kan lade sig gøre at opfylde målene for eleverne. Lad os dog se nærmere på læseplanen og vejledningen i stedet, idet de netop er uddybninger af målene og støtte til lærerne i at tage sine didaktiske valg for undervisningen

Derved bliver forståelsen af, hvilke former for faglig fordybelse, der ligger gemt i målene, tættere på Børne- og undervisningsministeriets fortolkning og uddybning af målene end blot min forståelse af dem.

Læseplanen og undervisningsvejledningen

Ordet ”fordybelse” eller ”fordybe” finder vi hhv. 7 og 14 gange i læseplanen og undervisningsvejledningen. Til sammenligning finder vi det hhv. 1 og 0 gange i læseplanen og vejledningen til valgfaget. Som nævnt tidligere er fagformålene ens, og idet læseplanen og undervisningsvejledningen for det obligatoriske fag netop uddyber dette og målene, så mener jeg, at pointerne herfra også gælder for fagets ”overbygning” i valgfaget.

Lad os kort se nærmere på eksempler på, hvordan de to begreber fordybelse og faglig fordybelse bruges i først læseplanen og efterfølgende undervisningsvejledningen.

Hvorfor kan læseplan og vejledning belyse spørgsmålet?

I denne del af analysen dykker vi ned i dokumenter, der ikke længere er lovkrav fra ministeriets side. De er derimod uddybninger, støtte og vejledninger til de fagprofessionelle i arbejdet med faget.

Jeg er netop nysgerrig på at svare på, hvilke former for faglig fordybelse, læreren kan arbejde med i håndværk og design for at udvikle elevernes kreative og innovative evner – og læseplanen peger på, at formålet med den er at beskrive ”*grundlaget for undervisningen*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 15) og skabe ”*overordnede rammer for lærerens overvejelser om tilrettelæggelse af undervisningen*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 15).

Undervisningsvejledningen supplerer med at ville give ”*information, støtte og inspiration til at kvalificere de mange valg, som læreren, i samarbejde med sin leder og sine kolleger, tager i sin praksis.*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 38)

Derfor skal vi se på, hvilke former for faglig fordybelse, der enten direkte nævnes eller ligger gemt mellem linjerne i alle fire dokumenter – for det må være de former for faglig fordybelse, som Børne- og undervisningsministeriet peger på som hjælpsomme i forhold til at arbejde med elevernes kreative og innovative evner. Ifølge ministeriet selv er de en naturlig del af faget:

”*Innovative, kreative og entreprenante [...] Disse processer er en integreret og væsentlig del af håndværk og design.*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 18)

Læseplanen

I læseplanen kan det umiddelbart se ud til, at ordet fordybe eller fordybelse ikke refererer til faglig fordybelse eller peger på, hvad eleverne skal fordybe sig i eller hvordan de skal gøre det. Det bliver ofte brugt som et synonym til at koncentrere sig over længere tid. Det ser vi bl.a. i følgende citat:

”... eleverne får mulighed for at arbejde vekslende og fordybende i de enkelte værksteder, ...” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 18)

Der kan peges på, at ovenstående citat bruger fordybelse som et antonym til vekslende og derved forstås, at eleverne skal have lov at blive i ét værksted og koncentrere sig.

På samme måde peger nedenstående citat på, at elevernes styrkede evner i f.eks. håndtering af værktøjer, giver dem lyst til at bruge mere tid på at koncentrere sig på området:

”...[eleverne] fordyber sig i en allerede lært kompetence. Elevernes træning i færdigheds- og vidensområder styrker deres mestring, giver dem lyst til at fordybe sig yderligere, ...” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 20)

På samme måde er dét sted, hvor vi møder ordet fordybelse i læseplanen for valgfaget som det modsatte af tværfagligt samarbejde, netop *”enkeltfaglig fordybelse”*, der står som kontrast til tværfagligt samarbejde (Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Det ser altså ud til at blive brugt på en måde, der nærmere handler om et fokusere på ét fag.

Der er enkelte steder, brugen af *fordybelse* lader til at pege på den forståelse af fordybelse, vi mødte i begrebet flow ved Ørsted Andersen, idet nedenstående citat henviser til, at oplevelsen af at møde den rette udfordring og kunne mestre den kan skabe fordybelse:

”at mestre en teknik [...] virker motiverende for elevernes fordybelse og virkelyst.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 24)

Denne brug af ordet fordybelse i vejledningen peger på tid og ro til at koncentrere sig, hvilket sammen med den rette udfordring lægger op til at arbejde med flowbegrebet. Så i brugen af ordet fordybelse møder vi dele af flowbegrebet.

Desuden henviser læsevejledningen til formålet for folkeskolen, idet det angives, at håndværk og design-undervisningen udvikler *”særlige arbejdsmetoder, som skaber rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst gennem håndens arbejde.”* (Børne- og undervisningsministeriet,

2019, s. 17) Det er interessant her, at vi i håndværk og design skaber arbejdsmetoder for fordybelse specifikt gennem håndens arbejde. Læseplanen peger på, hvordan dette er med til at styrke elevernes glæde ved at få nye ideer, hvilket vi fra denne opgaves begrebsdefinition kender som kreativitet.

Faglig fordybelse mellem linjerne

Selvom ordet fordybelse primært bruges i læsevejledningen som en måde at give rammer for koncentration, ser vi forskellige forståelser af begrebet faglig fordybelse drysset ud over den.

Læsevejledningen peger på, at arbejdet som både praksisfællesskab og pararbejde er en måde at skabe mening for eleverne. Vi så hos Brodersen, at mening kunne være mere end blot indholdets relation til elevens dagligdag – og læsevejledningen peger da netop på, at eleverne ”oplever, at når de arbejder manuelt sammen, opstår synergi og samhørighed.” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 18)

Der henvises desuden til, at arbejdet i værkstederne er med til at give eleverne personlig værdi (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 19), hvilket også må opfattes som en meningskabende aktivitet. Derudover peges der på, at faget skal tilrettelægges på en sådan måde, at der ”helt naturligt” skabes ”undervisningsdifferentiering [...] ud fra elevens forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesse, ...” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 22), hvilket igen er en måde at skabe mening for eleverne. Vi ser altså en hel del henvisninger til meningsskabelse, hvilket vi genkender fra Brodersen, Illum Hansen og Ziehe.

En anden forståelse af faglig fordybelse, vi støder på i læsevejledningen, er Tanggaards. Ifølgende handler faglig fordybelse primært om genstanden for fordybelsen: Eleverne skal møde traditionen eller problemstillinger tilhørende faget. Ifølge Tanggaard skal de også møde teknikker tilknyttet faget.

Materiel kultur, der blandt andet indebærer tradition, er som bekendt en del af fokus for fagformålet for faget, hvorfor vi både møder det i læseplanen (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 18) og læseplanen for valgfaget (Undervisningsministeriet, 2019, s. 3).

I forbindelse med tværgående temaer stiller læsevejledningen skarpt på eleven som kritisk undersøger (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 32), men dette foregår primært i forbindelse med brugen af IT og det at forholde sig kritisk til inspirationsmaterialer. Derfor mener jeg ikke, det taler ind i den forståelse af faglig fordybelse, Pedersen og Rasmussen står for,

hvor netop den kritiske tilgang til indhold og emner var i fokus. Læsevejledningen taler om, hvorvidt det er *”realistisk for dem [eleverne] at udføre”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 32), og ikke et metaspørgsmål af mening eller at være kritisk.

Undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen er et længere dokument end læseplanen, men mange af de samme pointer gælder som ovenfor. Derfor har jeg her valgt specielt at fremhæve to afsnit, der netop omhandler hhv. faglig fordybelse og innovation og entreprenørskab i undervisningen, da disse to har yderligere potentiale for at besvare spørgsmålet, vi tager afsæt i: Hvilken form for faglig fordybelse bør være udgangspunktet for lærerens faglige valg? Og hvordan understøtter denne form for faglig fordybelse lige præcis elevernes innovative og kreative evner? Sidstnævnte afsnit findes ligeledes i vejledningen for valgfaget.

Afsnittet om faglig fordybelse

Afsnittet lægger ud med at pege på, at undervisningen i HD *”kræver en anden form for fordybelse, end skolen almindeligvis tilbyder.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 62) Der er ingen uddybning af, hvilken form for fordybelse, men vi så i læseplanen, at der var stor fokus på håndens arbejde, så det kan tænkes at denne anderledes form for fordybelse er koblet op på det fysiske og praktiske aspekt af undervisningen. Idet dette står under overskriften *faglig fordybelse*, må vi gå ud fra, at denne fordybelse er en form for faglig fordybelse. Det rene fysiske eller kropslige aspekt finder vi ikke hos nogle af teoretikerne.

Dog er arbejdet med kroppen – som en del af arbejdet med det billedlige, det kropslige og det verbale – et af de aspekter, der er med til at skabe muligheder for faglig fordybelse ifølge Brodersen, Illum Hansen og Ziehe. Det kan tænkes, at der her er tale om samme form for faglig fordybelse, hvor mening og de billedlige, kropslige og verbale aspekter alle er med til at skabe meningsaspekter for eleverne.

Dernæst belyser afsnittet, hvordan eleverne motiveres til fordybelse. Sætningen *”Elevernes egen fortolkning af designopgaven er motiverende for fordybelsen”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 62) peger på endnu en form for meningskabelse hos eleverne, der igen taler ind til den forståelse af faglig fordybelse, vi så hos Brodersen og Illum Hansen.

Den sidste del af afsnittet om faglig fordybelse i undervisningen understreger vigtigheden af vedholdenhed, og at denne bør trænes – vi må igen regne med, at det ligeledes er en del af

faglig fordybelse i faget. ”Vedholdenhed er en egenskab, som opøves, når værktøj og materialer ikke altid lystre...” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 62), som der står, og her genkender vi aspekter af den faglige fordybelse fra Lars Konzack og Martin Jørgensen, der på hver sin måde understregede, at faglig fordybelse kræver detektivarbejde – specielt Konzack understreger, at det ofte handler om viljestyrke til at fastholde sig.

Det er interessant, hvordan afsnittet hverken nævner konkrete indholdsaspekter til faglig fordybelse eller tradition, der var vigtigt hos både Konzack og Jørgensen – og Tanggaard også.

Afsnittet slutter af med at pege på lærernes fagprofessionelle ansvar for at udvælge både opgaver med forskellige muligheder for løsninger og opgaver, der passer i niveau med alle elever og kan udfordre på forskellige niveauer. Med mange af forståelserne af faglig fordybelse er det oplagt at arbejde med problemstillinger, der gør det muligt at gå yderligere i dybden og arbejde med de tilgange, vi så beskrevet i afsnittet om de forskellige forståelser. Den eneste forståelse af fordybelse (om end ikke direkte faglig fordybelse), der peger på udfordringer på forskellige niveauer, er flowbegrebet, som vi mødte hos Ørsted Andersen.

Afsnittet om innovation og entreprenørskab

I disse to afsnit i hhv. undervisningsvejledningen og vejledningen for valgfaget, støder vi på enkelte af de aspekter af faglig fordybelse, vi har set indtil nu i analysen.

Vejledningen til valgfaget peger på, at eleverne skal ”opøves i at kunne stille sig på sidelinjen og vurdere deres ideer og produkter med andres øjne” (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2018, s. 2), mens undervisningsvejledningen ser afsættet for elevernes innovative og entreprenante tankegang i deres ”iboende nysgerrighed” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 67). Begge citater peger på at lære at bruge nysgerrigheden til at stille yderligere spørgsmål til sin egen løsning af opgaven og komme bagom problemet. Vi nærmer os igen Jørgensen og Konzacks forståelse af faglig fordybelse – eller ser i hvert fald aspekter af det her. Der er mulighed for at bruge sin nysgerrighed til at lære at være detektiv i undervisningen.

Der er i begge dokumenter stort fokus på at arbejde med andre og eventuelt inddrage samarbejder med udefrakommende samarbejdspartnere; det være sig institutioner eller virksomheder (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 67). Her er der mulighed for at skabe mening for eleverne, idet der ikke blot er tale om en tænkt opgave, men deres produkt vil efterfølgende blive brugt af modtagerne. Mening genkender vi endnu en gang fra Brodersen og Hansen samt flere.

Der lægges i undervisningsvejledningen op til, at det er vigtigt at ”*vise eleverne de innovative faser, de skal igennem*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 67), hvorved læreren kan indgå i arbejdet sammen med eleverne og agere rollemodel. Dette stødte vi også på hos Tanggaards og Konzacks to forståelser af faglige fordybelse. En måde at inddrage deres forståelser i disse innovative processer kan være at indgå i dem *sammen med* eleverne og stille spørgsmål, være nysgerrig og vise dem, hvordan de skal tilgå deres problem for at kunne grave dybere og opsøge ny viden problemet.

Opsamling på analysen

I ovenstående analyse har vi set, hvordan de fire udvalgte dokumenter fra Børne- og undervisningsministeriet lægger op til, at der arbejdes i undervisningen i håndværk og design.

Lovgrundlaget pegede på, at ét af kerneelementerne i undervisningen er den kreative, innovative og entreprenante tilgang, hvorfor uddybningerne i form af læseplaner og vejledninger netop giver os et blik på, hvordan disse aspekter kan styrkes.

Dokumenterne peger tilsammen på, hvordan der skabes mening i arbejdet i faget vha. eksempelvis samarbejde eller inddragelse af udefrakommende samarbejdspartnere. Desuden så vi, at der var lagt stor vægt på den undersøgende tilgang til problemer, der har flere løsningsmuligheder, hvor eleverne kan inddrage deres egne løsningsforslag – og lære at komme med flere løsningsforslag.

Desuden fyldte arbejdet med materiel kultur, og herunder traditioner, der inddrages i undervisningen i de analyserede dokumenter.

Alle disse ting, jeg har fremhævet her i opsamlingen, var elementer af faglig fordybelse, som vi stødte på i undersøgelsen af, hvordan forskellige teoretikere og didaktikere forstod begrebet faglig fordybelse. Det eneste aspekt af faglig fordybelse, vi ikke stødte på i analysen, var Pedersen og Rasmussens metaforståelse af meningen og en kritisk stillingtagen til valget af indhold, der præsenteres i undervisningen.

Praksisperspektiv

Nu har vi undersøgt begrebet faglig fordybelse og set på, hvor og hvordan undervisningsministeriet henviser til det i læseplaner og vejledninger for undervisningen i både det obligatoriske fag og valgfaget håndværk og design.

Jeg skrev i indledningen, at min motivation for opgaven var at forbedre min egen lærerpraksis. Derfor vil jeg her give et kort indblik i, hvordan jeg ville omsætte min viden fra denne opgave til et konkret undervisningsforløb.

I takt med, at jeg har arbejdet mig ind i dette tema og er kommet nærmere på at svare på min problemformulering, er jeg blevet nysgerrig på, hvordan jeg kan arbejde med fokus på faglig fordybelse i et tidligere undervisningsforløb (Jensen, 2019). Selvom forløbet er udarbejdet til undervisning på en efterskole, har mit udgangspunkt været at ville styrke eleverne kreativt og innovativt. Derfor tager jeg her mit udgangspunkt i dette forløb og har bearbejdet det yderligere her. Jeg har i bilag 1 vedlagt det på tilrettede forløb

Idet jeg ikke har peget på én definition af faglig fordybelse, vil jeg inddrage udvalgte aspekter fra de forskellige forståelser. Vi så blandt andet i analysen, at specielt materiel kultur og tradition lod til at samle mange af forståelserne.

Jeg tænker, at følgende tilrettede undervisningsforløb ville passe til en 8. klasse i valgfaget. Her kommer mine overvejelser og tilretninger under fire overskrifter:

[Et forløb i et forløb](#)

Jeg har gjort en opgave i at sy prøver på lommer til et miniforløb i det længere forløb med at arbejde med beklædning. Hensigten er her at undgå oplevelsen af aktivisme for eleverne, som vi stødte på hos Thomas Illum Hansen, da det netop er det modsatte af faglig fordybelse. Aktiviteterne skulle iflg. Hansen hænge sammen med undervisningens indhold og skabe mening. Så her bliver lommeforløbet en måde at møde teknikker, der har en sammenhæng med beklædning, men samtidigt skal ende ud i et lille produkt.

[Opstart med billeder](#)

Opstarten med billederne skal både iscenesætte det arbejde, eleverne skal i gang med, men også præsentere dem for billedlige og verbale aktiviteter, inden de sætter i gang med de praktisk-kropslige aktiviteter. Netop dette henviser Brodersen til er en måde at rammesætte faglig fordybelse.

Undersøgende tilgang

Opgaven tager ikke udgangspunkt i et problem i omverdenen, men har dog flere løsningsmuligheder end det var tilfældet i mit originale undervisningsforløb, hvor der blot skulle udarbejdes syprøver.

Første lektion giver mulighed for at afprøve og være undersøgende, hvilket kan gøre plads til, at læreren indgår i elevernes undersøgende processer og er rollemodel, sådan som Konzack beskriver.

Eleverne var optagede af videoinstruktionen i det oprindelige forløb og gode til at hjælpe hinanden, så den del vil jeg holde fast i. Desuden så vi i læseplanen, at eleverne havde mulighed for at opleve samhørighed i samarbejdet – et meningsmoment ifølge Brodersen.

Tradition

Slutteligt kan der i opstarten inddrages både materiel kultur eller tradition sådan, at eleverne kan se, hvordan forskellige lommetyper tidligere er blevet brugt: Et aspekt af faglig fordybelse, vi så hos Tanggaard, Konzack og Jørgensen.

Konklusion

Jeg kan efter arbejdet med denne opgave konkludere, at der findes flere forskellige forståelser af begrebet faglig fordybelse.

Jeg har belyst flowbegrebet, der ifølge Ørsted Andersen er en form for fordybelse og en oplevelse af at tabe fornemmelsen af selv, tid og sted, mens man er opslugt af at løse en udfordring.

Martin Jørgensen definerer faglig fordybelse som et fordybende arbejde i et fag, hvor man arbejder med traditionen i ryggen. Han peger på fordybelse som bestående af både oplevende og forstående fordybelse, hvor førstnævnte minder om flow og sidstnævnte om Konzacks forståelse af fordybelse.

Lars Konzack afskriver flow som faglig fordybelse, der derimod for ham er en måde at arbejde på, hvor der gås bagom problemstillinger og undersøges nye aspekter ved disse, bl.a. med traditionen fra faget i ryggen.

Lene Tanggaard har stort fokus på læreren som rollemodel samt et fokus på tradition og viden i et fag som udgangspunktet for faglig fordybelse. Her skal være tid til at undersøge det, mener

hun, mens Ole Pedersen og Torben Nørregård Rasmussen peger på et metaaspekt af mening i faglig fordybelse: Eleverne skal vide, hvorfor de arbejder med det, de arbejder med – og kritisk kunne forholde sig til indholdet, de præsenteres for. Derudover skal arbejdet med indholdet i faget skabe mening for eleven.

Mening er også et styrende element i faglig fordybelse for Peter Brodersen og Thomas Illum Hansen. De peger på, at faglig fordybelse i undervisningen finder sted, når aktiviteterne har en stærk kobling til indholdet – og det mener de bl.a. læreren kan underbygge ved at inkludere kropslige, billedlige og verbale aktiviteter.

I fagformål, læseplaner og vejledninger til håndværk og designundervisning analyserede jeg mig frem til henvisninger til aspekter af de fleste forståelser for faglig fordybelse, dog ikke den kritiske stillingtagen til indholdet på et metaplan fra Pedersen og Rasmussen. Jeg konkluderede, at læseplaner og vejledninger kunne vise os, hvordan Børne- og undervisningsministeriet mener, at faglig fordybelse kan understøtte arbejdet i håndværk og design. Måske overraskende nok pegede dokumenterne på, at næsten alle forståelserne for faglig fordybelse kunne understøtte dette arbejde.

Vi kan derfor konkludere, at følgende træk kan inddrages i lærerens didaktiske overvejelser, hvis faglig fordybelse skal hjælpe til at styrke elevernes innovative og kreative evner i håndværk og design:

- Tag afsæt i problemstillinger eller opgaver, der har mange løsningsforslag og gør det muligt at arbejde undersøgende i forhold til løsninger.
- Vær rollemodel og undersøg sammen med eleverne: Stil spørgsmål, vær nysgerrig, lær dem denne tilgang til problemet, de står overfor.
- Lad eleverne arbejde sammen om mange af projekterne, der kan være samhørighed og mening i fællesskabet.
- Inddrag samarbejdspartnere udefra; ”rigtige problemer” kan skabe mening.
- Inddrag billeder, spørgsmål og diskussioner, så de billedlige og verbale dele af undervisningen får plads.
- Husk at give plads til fagets tradition, så eleverne får indblik i denne.

Litteratur

Allingbjerg, C. (1983). Den første pædagogiske sløjde i Finland, Sverige, Norge og Danmark. I C. Allingbjerg, *Sløjde i Danmark 1883-1983 - baggrund og vilkår* (s. 26-79). Dansk Skolesløjdes Forlag.

Andersen, F. Ø., & Hanssen, N. (2013). *Flow i hverdagen - navigation mellem stress, kaos og kedsomhed*. Dansk Psykologisk Forlag.

Andersen, F. Ø., Jacobsen, H., & Højfeldt, G. (November 2010). Flow og fordybelse. *KVAN*, s. 32-47.

Brodersen, P. (2006). Æstetiske læreprocesser - faglighed og fordybelse. *Dansk pædagogisk tidsskrift*(4), s. 76-85.

Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte*. Hentet 26. maj 2020 fra Emu. Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20Fagh%C3%A6fte%20-%20H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.pdf>

Børne- og undervisningsministeriet. (15. april 2020). *Praksisfaglighed i folkeskolen og på de frie skoler*. Hentet 26. maj 2020 fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/praksisfaglighed>

Darsøe, L. (2019). Innovationsbegreber og klassifikationer. I L. Darsøe, *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. (2. udg., s. 25-40). Samfundslitteratur.

Folkeskoleloven. (15. august 2019). *Lovbekendtgørelse nr. 823. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.

Hansen, T. I. (2015). Æstetik og fordybelse. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen* (s. 77-112). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, A.M. (2019): *Videoinstruktion inspireret af Flipped Classroom*. VIA University College. Upubliceret studieopgave

- Jørgensen, M. (november 2010). Faglighed og fordybelse. *KVaN*, s. 7-18.
- Konzack, L. (november 2010). Fordybelse på internettet. *KVaN*, s. 48-57.
- Kragelund, M. (1987). Håndarbejde - et pigefag i drengeskolen. *Udannelseshistorie*, s. 127-152.
- Kragelund, M. (1995). Håndarbejde - fra pertentlighed til problemløsning. I V. O. Nielsen (red), *Skolefag i 100 år* (s. 77-90). Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Kromann-Andersen, E., & Jensen, I. F. (2009). *KIE-modellen - innovativ undervisning i folkeskolen*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg., s. 153-168). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, A. M., & Kolmos, M. (21. august 2013). Kontemplativ opmærksomhedskultur i skolen. *Psyke og Logos*, s. 152-179.
- Nyhuus, L. (3. oktober 2008). *Undervisere*. Hentet 20. maj 2020 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/54238/kreativitet-kan-og-skal-laeres-interview>
- Pedersen, O., & Rasmussen, T. N. (november 2010). Fordybelse i læreruddannelsen. *KVaN*, s. 81-93.
- Pjengaa, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Boding, L. H. Hansen, F. Høyrup, N. Mølgaard, & S. Pjengaa, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen. En håndbog* (s. 61-80). Hans Reitzels Forlag.
- Schneider, H., & Pedersen, S. (2016). *Håndværk og design - en fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Styrelsen for undervisning og kvalitet. (maj 2018). *Vejledning for valgfaget håndværk og design*. Hentet 25. maj 2020 fra Emu. Danmarks læringsportal: https://emu.dk/sites/default/files/2019-09/GSK.%20Vejledning.%20H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.%20Valgfag.%20Opdateret%20maj%202018_0.pdf
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst. At skabe kreativitet i skolen*. Akademisk Forlag.

Thejsen, T. (februar 2009). *Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne*. Hentet 25. maj 2020 fra Folkeskolen.dk: [https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/41/55841.pdf](https://backend.folkeskolen.dk/~/Documents/41/55841.pdf)

Undervisningsministeriet. (september 2019). *Læseplan for valgfaget håndværk og design*. Hentet 25. maj 2020 fra Emu. Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-09/GSK.%20L%C3%A6seplan.%20Valgfag.%20H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.%20Revideret%202019.pdf>

Undervisningsministeriet. (u.å.). *Håndværk og design - valgfag - fagformål for faget håndværk og design*. Hentet 27. maj 2020 fra Emu. Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/sites/default/files/2018-11/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Valgfag.%20H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.pdf>

Bilag 1

Følgende undervisningsforløb er en bearbejdning af et tidligere undervisningsforløb fra min praktikopgave (Jensen, 2019).

Tidspunkt	Plan	Note
1.-4. lektion	<p>Lommeopgave</p> <p>Lomme-forløbet introduceres med billeder af forskellige typer af lommer, eventuelt med udgangspunkt i forskellige historiske beklædningsgenstande.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lommer i sidesøm i f.eks. løse nederdele - Paspolerede lommer i blazere - Lommer med lommeklapp i uldfrakker - ... etc. <p>Sammen med en mulighed for eleverne for at sætte ord på, hvad de ser af ligheder, forskelle eller hvad de ellers oplever ved lommerne.</p> <p>Udgangspunktet er, at eleverne kender til symaskinen og kan bruge den til simple opgaver.</p> <p><u>Opgaven lyder:</u></p> <p>Hvordan kan vi bruge lommeteknikker fra beklædning til at designe opbevaring?</p>	<p>Det oprindelige undervisningsforløb bestod alene af præsentation og gennemgang af teknikken til at sætte en lomme i en sidesøm og lave en paspoleret lomme – sidstnævnte ud fra video.</p> <p>Overordnede mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleven kan udføre to forskellige typer lommeteknikker. - Eleven kan planlægge en syproces. - Eleven kan selv op-søge videoer med teknikker og kritisk vurdere fundne videoer

	<p><u>Krav til opgaven:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • I skal arbejde sammen 2 og 2 • I skal lave en form for opbevaring i tekstil • I skal bruge 2 lomme teknikker • I skal vælge, hvad I vil opbevare (eller hvem I vil lave den til, og hvad de skal opbevare) <p>Resten af lektionerne går nu på at finde og afprøve lomme teknikker, inden der designes næste gang.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der snakkes først om på klassen, hvordan vi kan se, om videoer er gode at følge eller ej – brug elevernes egne kritiske overvejelser. <p>Eleverne arbejder sammen med en lomme-makker, så de er to sammen om at forstå og omsætte videoer.</p> <p>Følgende gøres klart for eleverne:</p> <p>Der er plads til at prøve andre teknikker af, hvis der skulle opstå andre ideer – ideer, man har brug for at få afprøvet.</p>	<p>Mulighed for at arbejde undersøgende</p>
5.-8. lektion	Billederne fra sidste gang hænges op i lokalet, så de er tilgængelige som inspiration for eleverne.	Billedlig inspiration gøres igen tilgængelig.

	<p>Timen startes med at brainstorme sammen i grupper af eksempelvis 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken opbevaring kan vi lave i stof? <p>En forudsætning er, at eleverne er vant til at arbejde med brainstorms – og ved, hvilke idegenereringsteknikker de kan tage i brug, hvis de går i stå.</p> <p>Lektionerne bruges på at lave syprøver færdige, færdiggøre skitser og bruges til at finde den færdige udformning til produktet.</p> <p>Syprocessen kan gå i gang.</p>	Verbal aktivitet.
9.-12. lektion	<p>Lommeopgaven gøres færdig</p> <p>Evaluering foregår med udgangspunkt i en kort præsentation fra hver gruppe, hvor eleverne forklarer valg ud fra, hvordan de har løst opgaven og hvem de har valgt som modtager af produktet.</p>	

Idet der her er tale om et oplæg til 8. klasse valgfag, vil mine overvejelser fra praktikopgaven (Jensen, 2019) i forhold til eleverne og lokalerne ikke være relevante her. Alle generelle overvejelser i forbindelse med forløbet – der naturligvis ville skulle tilrettes til en specifik klasse, når det skal bruges – er angivet ovenfor.