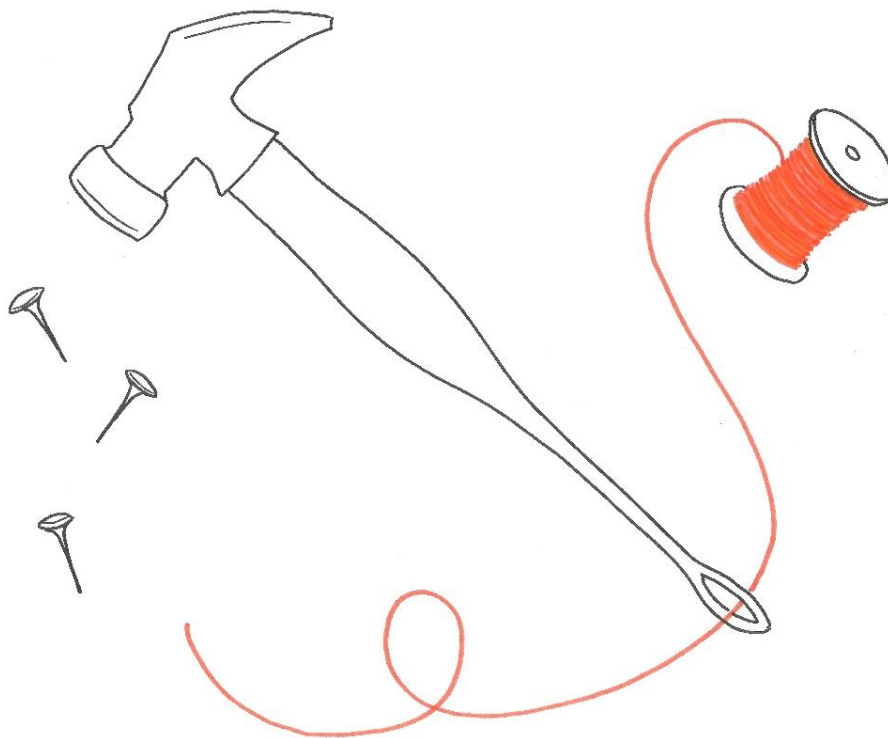


FRA SLØJD OG HÅNDARBEJDE TIL *HÅNDVÆRK OG DESIGN*

En kulturanalytisk, didaktisk og materiel undersøgelse af etablerings- og forandringsprocesser i fag og fagdidaktik



Ph.d. afhandling indleveret: februar 2020

DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Afdeling for Fagdidaktik

Ph.d.-vejleder:

Lektor, ph.d. Lisbeth Haastrup

DPU, Aarhus Universitet

Ph.d.-medvejleder:

Lektor, ph.d. Sven-Erik Holgersen

DPU, Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7507-483-9
DOI: 10.7146/aui.382

FORORD

I denne ph.d. afhandling undersøger jeg håndværk og design fagets tilblivelsesproces som fag i den danske folkeskole. Min undersøgelse har fundet sted, mens implementeringen foregik, hvilket har givet mig en unik mulighed for at følge fagets proces, mens den stod på og hvor den stod på. Gennem mit feltarbejde blev det synligt, hvordan faget blev til i komplekse processer, med mange deltagere i skolen, samfund og stat, i såvel nutid som i fortid. Mit ønske om at undersøge fagets tilblivelsesprocesser ud fra et bredt didaktisk og kulturanalytisk perspektiv, involverede feltarbejde i forskellige praksisformer og mange informanter. Helt uundværlige for projektets gennemførelse er således alle de personer, som på forskellig vis har bidraget til afhandlingens empiriske grundlag. De lærere som gennem længere perioder villigt har åbnet deres værksteder og undervisningspraksisser for mig, og som har svaret på spørgsmål og stillet op til interviews. De lærere og lektorer både i folkeskolen, på læreruddannelsen og i andre praksisformer, som har budt mig indenfor i en enkelt lektion eller til et enkelt interview og de, som har givet mig mulighed for at deltage på workshops og ved seminarer. Og endelig de informanter, der har stillet deres elevarbejder og erindringer til rådighed, således at det blev muligt at komme nærmere fagenes praksis i et historisk perspektiv. Gennem de nye udfordringer, som ph.d. en har budt mig, har jeg haft en uundværlig støtte i min hovedvejleder, Lisbeth Haastrup. Du har formået at finde balancen mellem at "skubbe" mig mod nye udfordringer og give mig mulighed for at tilgå dem og løse dem ud fra min egen overbevisning. Samtidig har du på en fin og ligeværdig måde vejledt og bistået mig, både i selve forskningsprocessen, som i undervisningsopgaver og andre opgaver i tilknytning til ph.d. projektet. Gennem forløbet har jeg set vores relation som mesteren, der i en veltilrettelagt og nøje stilladseret progression indfører novicen i den praksisform, der knytter sig til det at arbejde som forsker, og underviser i universitetsregi. I den relation knyttes der ud over faglige bånd også personlige bånd, som har bidraget til tryghed og åbenhed gennem hele forløbet. Desuden vil jeg takke min medvejleder, Sven-Erik Holgersen, for hans åbenhed og interesse i projektet og hans kyndige, faglige vejledning, som har bidraget til gode og væsentlige diskussioner inden for det fagdidaktiske område. Mine to studieture til hhv. Sverige og Norge har ligeledes skabt nye forståelser for fagområdet, på tværs af landegrænser, og jeg takker mange gange for den gæstfrihed, jeg mødte hos mine nordiske kollegaer.

I relation til mit institutarbejde på DPU har jeg gennem alle semestre haft muligheden for at undervise inspirerende og dygtige studerende på didaktik (Materiel kultur) uddannelsen. Også tak til alle jer for at lytte til min fremlæggelser af projektet og for jeres spørgsmål, diskussioner og debatter i relation hertil. Undervejs i processen har relaterede samarbejdsprojekter givet mig mulighed for faglige

samtaler og diskussioner med Bolette Kremmer Hansen og Bent Illum, som har skabt nye forståelsesnuancer og refleksioner hos mig. Tak for jeres indsigt og villighed til at involvere jer. Endelig vil jeg takke min familie for interesse og hjælp undervejs. Og særligt mine to børn og min mand, Nicolas, som på alle måder har skabt rammerne for at projektet kunne lykkes. Tak for jeres tålmodighed og jeres tro på projektet og på mig.

Lisa Monica Fälling Andersen, d. 12.02.20

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord	
Del 1	1
Kapitel 1. Indledning	1
Forskningsspørgsmål	4
Afhandlingens struktur	4
Kapitel 2. Videnskabsteoretisk forankring og feltets forskning	6
Kulturanalysen – som opgør og opblødning	6
Med inspiration i Højrup	10
Didaktik mod en bred forståelse	11
Didaktik og didaktologi	12
Didaktisk forskning i de praktiske fag i et dansk perspektiv	16
Didaktisk forskning i de praktiske fag et nordisk perspektiv	17
Materialitet som kobling mellem kulturanalyse og didaktik.	20
Materiel kultur didaktik og fagets forskning	22
Afhandlingens videnskabelige bidrag	24
Kapitel 3. Uddybning af teoretisk grundlag	26
Kulturteoriens praksisbegreb	26
Praksisbegrebets specifikation	28
Relationen mellem teleologi og kausalitet	28
Praksisbegrebet udlæst som dannelse og didaktik	30
Dannelse gennem <i>I-sig, for-sig</i> og <i>i-og-for-sig</i>	32
Didaktik – Dannelsens strategiske praksis	34
Didaktikkens grundspørgsmål som didaktikkens middel	36
Praksisbegrebet udlæst som materialitet	38
Topos og logos som kobling	40
Dialektikken i subjekt/objekt relationen	42
Materialitet som didaktik	42
Praksisbegrebet udlæst som fire-dimensioner	44
Forholdet mellem <i>det indre</i> og <i>det ydre</i>	44

Interpellation - dannelse til ny praksis	48
Det politiske, økonomiske og ideologiske niveau.....	49
Struktur og proces i læseplansniveauer	51
Kapitel 4. Metode, empiri og analysestrategi.....	58
Epokeopdeling og genealogi som metode og struktur.....	58
Udvælgelse og komparation af det empiriske genstandsfelt	60
Proceslinjen – et visuelt overblik	63
Kulturanalytisk afsæt for epokeanalysen	63
Metode og empiri i fem epoker.....	65
Første epoke.....	66
Anden epoke.....	69
Tredje epoke.....	71
Fjerde epoke.....	74
Femte epoke.....	83
Kronologisk praksisfortælling på tværs af epoker	83
Diskussion og refleksion over undersøgelsesdesign.....	86
Positionering i forskningsfeltet – etik, balance og tillid.....	87
Del 2	90
Kapitel 5 – analyse	90
FØRSTE EPOKE, ca. år 1900– 1950.....	90
Øvelsesstykket i håndarbejdsundervisningen	90
Den Methodiske undervisning i håndarbejdsfaget	92
Håndarbejdes om færdighedsskabende og karakterdannende	96
Øvelsesstykkets sting - nytte eller æstetik?	97
Håndarbejde og håndværk mellem kontinuitet og forandring	99
Sløjdudstillingen i sløjdfaget.....	101
Årsudstilling som didaktisk greb.....	102
Etablering af den pædagogiske sløjd.....	103
Modellen mellem pionerernes teori og undervisningens praksis	105
Systemsløjd og klasseundervisning i Dansk skolesløjd	106
Udstillinger som national og international tendens.....	107

Interpellering til håndarbejde og sløjd	108
land kontra by.....	108
Didaktikken materialiseres i sløjd- og håndarbejdeslokalet.....	109
Diskussion og opsummering	110
ANDEN EPOKE, ca. år 1950-2000.....	113
Syposen og forklædet i Håndarbejde	113
Serveringsbakken i sløjdfaget	116
Mod nye veje i "Den blå betænkning"	118
Kontinuitet og forandring i fagenes formål	118
Nybrud i Skoleloven 1975.....	124
valgfrihed og 'idé, planlægning og udførelse' i håndarbejde	125
Demokrati og velfærd som nye politiske mål.....	127
Opgør med systemsløjden.....	128
Frie rammer i fagene og didaktisk omlægning	131
Det personlige udtryk på forklædet i håndarbejde	133
Brødbakken som kontinuitet i sløjd.....	136
Diskussion og opsummering	137
TREDJE EPOKE, ca. år 2000 – 2014	139
Globalisering og konkurrence gennem uddannelse	139
Kunst-rig uddannelse som middel	140
Materiel design på læreruddannelsen.....	142
Nye indholdsbegreber i MD.....	146
(U)Sammenhæng mellem mål og midler i MD	147
Håndværk og design – fra politisk til ideologisk niveau.....	151
Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktiske musiske fag	152
Handlingsplan for tiltag i folkeskolen	154
Ensretning af fag og sammenhæng niveauer imellem	155
Udviklingsinitiativer i HD-faget.....	157
Resultater fra forsøg, kortlægning og udviklingsprojekt	162
Faglige foreningers perspektiv på udfordringer og muligheder.....	168
Diskussion og opsummering	171

FJERDE EPOKE, ca. år 2014 – 2016.....	173
Håndværk og design som fag i skolen	173
Det ”åbne momentum”	175
Nye Fælles mål for håndværk og design.....	176
Nye, opprioriterede og nedprioriterede kompetenceområder i HD.....	178
Håndværk og design som del af ny læreruddannelsesreform	181
Organisatoriske og materielle vilkår i HD i skolen	182
Casebeskrivelser	182
Ansvar i organiering og materialisering af faglokaler	187
Værkstedet som didaktiserende rum	188
Dannelse til ny fagidentitet og undervisningspraksis	190
Faglig opgradering og didaktisk refleksion i ny praksis	191
Lærernes monopol i opløsning	197
Læreruddannelsens HD-fag som formelt kompetenceløft.....	198
Interpellation gennem den nyoprettede faglige forening for HD	199
Interpellation gennem eksterne deltagere.....	201
Casebeskrivelser - Undervisningspraksis i HD-faget.....	203
Variation i case-eksemplernes didaktisering af fagområderne.....	215
Diskussion og opsummering	218
MOD FEMTE EPOKE? ca. år 2016 – 2018	222
Fra innovation og entreprenørskab mod håndværk og erhverv	222
Praktiske fag og øget ”praksisfaglighed” i hele skoleforløbet.....	224
Diskussion og opsummering	229
Kapitel 6 – kronologisk praksisfortælling.....	232
Introduktion til skolen og fagets materielle rammer	232
Skoleårene 2009 – 2013, 3. epoke	234
Skoleåret 2014 – 2015	235
Skoleåret 2015 – 2016.....	245
Skoleåret 2016 – 2017	253
Afrunding af kronologisk praksisfortælling	255
Opsamling af epokeanalyser og praksisfortælling.....	257

Del 4	264
Kapitel 7. Afrunding	264
Konklusion og afhandlingens bidrag.....	264
Perspektivering	269
Litteraturliste	275
Resumé	294
Summary	299
Bilag 1	304
Bilag 2	317
Bilag 3	321
Bilag 4	332

DEL 1

KAPITEL 1. INDLEDNING

”I virkeligheden så passer håndværk og design meget bedre til mig som menneske!”

Dette indledende citat fra en lærer i håndværk og design rummer et nærmest ontologisk udsagn omkring dét at være lærer i et skolefag. Citatet fortæller om, hvordan et fag, når det føles rigtigt, passer til læreren som menneske! Jeg forestiller mig, at denne samhørighed mellem lærer og fag forudsætter, at læreren mærker genklang mellem sig selv og den faglighed, som faget repræsenterer, og at måden faget praktiseres på opfattes som selvfølgelig og rigtigt.

I citatet (bilag 2, nr. 13.1) refererer denne genklang hos læreren til skolefaget håndværk og design (herefter HD). Et fag der, i tale og tanke, både på politisk niveau, blandt fagfolk og i folkeskolen, har været undervejs siden 2007, og som fra august 2014 afløste skolefagene sløjd og håndarbejde. Faget blev indført først som frivilligt fag og dernæst fra 2016 som obligatorisk fag i folkeskolen og er således gennem en årrække blevet til, praktiseret og materialiseret.

Min erkendelsesinteresse i denne afhandling knytter sig for det første til, hvordan tilblivelsesprocessen fra håndarbejde og sløjdfagene til HD-faget i folkeskolen har fundet sted, og hvordan sammenhængene mellem fagene og de forskellige deltagere i fagene kan undersøges og analyseres. For det andet knytter min interesse sig til, hvordan denne undersøgelse empirisk, metodisk og teoretisk, ud fra en bred og tværfaglig forståelse, kan bidrage til såvel en almen didaktisk forskning, som til en fagdidaktisk forskning indenfor håndarbejde, sløjd, håndværk og design¹. Denne erkendelsesinteresse var ikke oprindelig udgangspunkt for min undersøgelse. Ved afhandlingens opstart lå min interesse i at bidrage til etableringen af faget HD gennem udvikling af løsningsforslag til didaktiske udfordringer i fagområdet. Med aktionsforskning (f.eks. Duus, Husted, Kildedal, Laursen, &

¹ Det praktiske fagområde anvendes efterfølgende som en samlet betegnelse for de praktiske fag, sløjd, håndarbejde og håndværk og design, som afhandling beskæftiger sig med. Vel vidende at det praktiske fagområde i almen forstand indeholder flere og andre fag og fagområder.

Tofteng, 2012) som metode var min idé dengang knyttet til et konkret anvendelsesorienteret resultat, og dermed var min problemstillingen bundet til den nære didaktiske praksis i HD-faget i folkeskolen. Men tilsvarende det indledende citat, har jeg gennem forskningsprocessen fundet genklang i en anden idé og en anden form for undersøgelsespraksis, der præsenteres i det følgende.

I mine indledende møder med fagområdet, gennem feltarbejde fra år 2014, fik jeg øje på både udfordringer og muligheder, som forandringen fra to fag til et fag skabte. Jeg blev bevidst om, at forudsætningerne og vilkårene for etableringen af faget HD rakte væsentligt længere end til den nære didaktiske praksis i skolen. Og min opmærksomhed blev rette mod, hvordan fag og didaktik både skabes og udvikles i fagets undervisningspraksis, med eleverne, læreren og fagets materialitet som centrale deltagere. Men også hvordan tilblivelsen af faget står i relation til og bliver påvirket af samfundsmæssige og statslige strukturer, politikker og pædagogikker, samt af fortidens kulturelt bestemte måder at praktisere fagene sløjd og håndarbejde på. Mødet med felten blev derfor udslagsgivende for min nysgerrighed og mit ønske om at forstå disse komplekse, flersidede og relationelle tilblivelsesprocesser.

Kompleksiteten i HD-fagets tilblivelsesproces kommer blandt andet til syne i de sidste årtiers skolepolitiske diskurser, som har være præget af strukturelle og lovgivningsmæssige ændringer, en orientering mod vækst, målbare resultater og standardisering af uddannelsesområdet, samt integrationen af begreber som eksempelvis innovation og entreprenørskab i en pædagogisk sammenhæng. Bl.a. dette har på forskellige måder sat nye mål og midler for det praktiske fagområde, som har medført organisatoriske, materielle og didaktiske forandringer. De nye rammer har medført diskussioner, refleksioner og debatter blandt politikere, fagfolk og lærere – omkring den etablerede undervisningspraksis i de tidligere fag sløjd og håndarbejde og over den praksis, der skulle komme med HD-faget. Italesættelserne har synliggjort forskellige opfattelser af, hvilket indhold, mål og metoder i faget, der synes mindre væsentlige eller særligt betydningsfulde, og hvilke vilkår for faget i folkeskolen, der derfor anses for rimelige. Alt imens kontrasterende og forenelige holdninger, nye begreber og forskellige politiske "vinde" har præget fagområdet, har fagets lærere skulle forholde sig til implementeringen af det nye fag, og dermed en ny undervisningspraksis, ud fra de lokale vilkår, der har gjort sig gældende på de enkelte skoler.

Den samfundsorienterede- og politiske dimension, samt de tidligere fag sløjd og håndarbejdes betydning for det nye HD-fag, lod sig ikke gribe af mit oprindelige teoretiske udgangspunkt. Det blev således nødvendigt for mig at skabe et metodisk og teoretisk grundlag, som på en gang kunne rumme mulighed for at analysere kompleksiteten i HD-fagets tilblivelse over tid, fra de tidligere fag til det nye, og relationerne mellem HD-fagets forskellige deltagere, ikke blot på folkeskoleniveau, men også i forhold til læreruddannelsen, samfundet, den national politik og mellemstatslige sammenhæng. Og som samtidig kunne bevare og rumme det nære didaktiske og materielle perspektiv på fagets undervisningspraksis i folkeskolen. For at opfylde det behov har jeg hentet inspiration fra både etnologiske- og almenidaktiske traditioner i udviklingen af et flerdimensionelt teoretisk og metodisk grundlag. Således kombinerer jeg den strukturelle kulturanalyse (Højrup, 2002) med almenidaktisk teori (F. V. Nielsen, 2006), hvor den materielle kultur inddrages som en måde at bygge bro her imellem (Bille & Sørensen, 2012; Haastrup & Knudsen, 2015; Otto, 2005). Med et greb inspireret af den genealogiske metode (Foucault, 1994) rækker undersøgelsen samtidig bagud i tid og tager sit udgangspunkt omkring år 1900, hvorfra sløjd og håndarbejde gradvist blev en del af den obligatoriske fagrække i skolen. Gennem en analyse af de tidligere fags tilblivelse, undervisningspraksis og didaktik ønsker jeg at synliggøre, hvordan HD-fagets tilblivelsesproces også er formet af tidligere praksisformer, udfordringer og faglige kampe. Den viden kan bidrage til en forklaring på, hvorfor vi i dag i HD-faget stadig kan drage paralleller til og genkende de tidligere fags praksisformer.

Med mine teoretiske valg forsøger jeg således at skabe en ramme, som sætter didaktik og skolefag ind i en bred samfundsmæssig og politisk sammenhæng. I denne brede didaktiske forståelse undersøger afhandlingen de forandringsprocesser i det praktiske fagområdet, som har ledt frem til beslutningen om HD-faget. Det understreger afhandlingens erkendelsesinteresse, der knytter sig til spørgsmålet om, hvordan didaktisk praksis formes, dannes og forandres i brede samfunds- og politiske sammenhænge over tid, på tværs af fag, institutioner, fagforståelser og forskellige deltagere. På baggrund heraf er følgende forskningsspørgsmål retningsgivende for afhandlingens undersøgelse:

Forskningsspørgsmål

Hvordan etableres og forandres fag og fagdidaktik fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design?

Hvordan kan en kobling af teori om kulturanalyse, didaktik og materialitet anvendes i en diakron og synkron undersøgelse af tilblivelsesprocessen for fag og fagdidaktik fra to fag til et, set i forhold til skiftende strukturelle rammer og relationer i skole, læreruddannelse, samfund og stat og deltagerne heri.

Hvorledes kan materialitet i den henseende fungere som brobygger mellem kulturanalyse og didaktisk teori og bidrage til en teoretisk videreudvikling af en helhedsorienteret og bred didaktikforståelse.

Afhandlingens struktur

Del 1:

Indledning og forskningsspørgsmål har i det ovenstående udgjort kapitel 1 i afhandlingen.

I kapitel 2 introduceres til afhandlingens videnskabsteoretiske forankring, hvor den dialektiske og tværvideenskabelige teoretiske afprøvning præsenteres gennem introduktion af kulturanalysens fire-dimensionelle kulturbegreb, didaktikbegrebet og materialitetsteori. I relation hertil præsenteres udvalgt forskning inden for områderne. Afslutningsvist i kapitlet redegøres for afhandlingens forskningsmæssige bidrag.

I kapitel 3 uddybes den teoretiske rammesætning gennem en specificering af kulturteoriens praksisbegrebet i tre udlæsninger, som hhv. dannelse og didaktik, materialitet og kulturbegrebets fire dimensioner. Herfra i kapitel 4 præsenteres undersøgelsens metode, empiri og analysestrategi i et integreret afsnit, hvor brugen af epokebegrebet og genealogi som metode præsenteres som en måde at rammesætte analysen af hver af de fem definerede epoker i kapitel 5 og den kronologiske praksisfortælling i kapitel 6. Kapitlet afsluttes med en methodediskussion og refleksion over positionering og etik i undersøgelsen.

Del 2:

Kapitel 5 udgør analyserne af de fem definerede epoker, som i et historisk og nutidigt, såvel som et komparativt perspektiv, undersøger forandringer og tilblivelsesprocesser fra håndarbejde og sløjds indførelse som fag i skolen fra omkring 1900, til HD-fagets etablering i skolen fra 2014 og frem. Denne del af analysen undersøger fagenes forandring ud fra et kulturanalytisk, materielt orienteret og bredt didaktisk perspektiv, hvor både stat, samfund, skole, fag og lærere ansues som aktive og betydningsfulde deltagere i fagenes etablering og forandring. Efter hver epokeanalyse afrundes med et diskuterende og delkonkluderende afsnit.

Herefter følger i kapitel 6 en kronologisk praksisfortælling om HD-fagets tilblivelsesproces på én skole, der analytisk søger at sammenkoble fund fra de fem epokeanalyser til den konkrete skole- og undervisningspraksis på denne skole. Del 2 afsluttes med en opsamling af epokeanalyserne og praksisfortællingen.

Del 3:

I kapitel 7 afrundes afhandlingen med et konkluderende afsnit, der samtidig peger på afhandlingens forskningsmæssige bidrag, efterfulgt af en perspektivering.

KAPITEL 2. VIDENSKABSTEORETISK FORANKRING OG FELTETS FORSKNING

Afhandlingens intention om at kombinere kulturanalytisk, didaktisk og materiel kultur teori i undersøgelsen af HD-fagets tilblivelsesproces trækker videnskabsteoretisk på forskellige epistemologiske forståelser, som jeg i det følgende vil uddybe inden for de respektive områder. Afsluttende med den materiel kulturdidaktiske teori vil jeg vise, hvordan disse traditioner og teorier kan tænkes sammen på nye mere tværdisciplinære måder, som også baner vejen for afhandlingens sidste forskningsspørgsmål, der handler om at videreudvikle og afprøve nye kombinationer af teoretiske og metodiske tilgange. Undervejs i afsnittet vil jeg derfor inddrage og henvise til nyere forskning, der i form af en *state of the art* eksemplificerer måder at arbejde med det kulturanalytiske, det almen- og fagdidaktiske og det materielle, samt koblinger mellem disse.

Kulturanalysen – som opgør og opblødning

I "Dannelsens dialektik" (Højrup, 2002) præsenterer etnolog Thomas Højrup en kulturvidenskabelig teori i form af "Den etnologiske stats- og livsformsteori", der gennem flere bøger har været under udvikling (Højrup, 1983, 1989, 1995). Højrup's bidrag kan i min sammenhæng understrege den forskel, der ligger mellem det etnologiske forskningsfelt og det antropologiske forskningsfelt. Hvor antropologien beskæftiger sig med læren om mennesket i og på tværs af verdens kulturer, beskæftiger etnologien sig med læren om folket, i det nære og i vores "egen" kultur. I etnologien udgør folket en enhed og et fællesskab, hvor hverdagslivet og den materielle kultur står som et udgangspunkt for selve undersøgelsen, men også for forståelsen af menneskers liv (Bjarke Stoklund, 2003; Bjarne Stoklund, u.å.). Fra 1960 frem til 2001 delte etnologiens orientering sig i materiel folkekultur, med fokus på det materielle og i folkemindevidenskab – med fokus på fortællingen og forestillingerne - det som Unesco fra 2003 kaldte den immaterielle kulturarv (Bibliotek, 2018). I Højrup's bidrag ses en fortsættelse af den etnologiske grundidé, hvor folket og dets hverdagslige praksis står centralt. Men modsat opdelingen mellem det materielle og immaterielle forsøgte Højrup derimod at kombinere disse to i praksisbegrebet. Det gør han ved både at sætte det immaterielle – begreber, sprog og ideologi – forstået som mål, og det materielle – de rammer, vilkår, værktøjer og ting som folk arbejder med og omgiver sig med – forstået

som middel som en dialektisk sammenhæng i sit praksisbegreb. Forståelsen af folket som en kulturel enhed fortsættes som udgangspunkt i Højrup's forståelse, men folket ses både som en enhed, der adskiller sig fra andre folk, men også indefra som samfund sammensat af flere livsformer. Her bygger han på en struktur-marxistisk tilgang, som bidrager med en sammenhængende forståelse af alle et samfunds livsformer og produktionsmåder som gensidigt afhængige (Højrup, 1995). Hvorimod den tidligere etnologi beskæftigede sig med livet på landet, årets gang og, hvor bylivet først blev genstand for undersøgelser i 1980'erne og senere. I *Det glemte folk* (Højrup, 1983) præsenterede han en analyse, der arbejdede med kontrasterende livsformsbegreber, der kunne skelne mellem sameksisterende måder at leve ud fra relationer til produktionsmåder og arbejdsbegreber. Bl.a. den kapitalistiske produktionsmåde, som muliggør lønarbejderlivsformen, karrierelivsformen, og den enkle vareproduktionsmåde, som muliggør den selvstændige livsform. Livsformerne kunne analyseres og forstås indefra gennem feltarbejde i hver deres hverdagspraksis og begreber om "det gode liv" (Rahbek Christensen & Højrup, 1989). Teoretisk set er livsformerne defineret af, og adskiller sig fra hinanden, ud fra de forskelligrettede mål og begrebsverdener og de særlige betingelser, der forudsættes og som livsformerne må tage i anvendelse som midler, for forudsætning for en måde at leve, hvor de kan reproducere sig selv. Hvor den marxistiske teori i den mest firkantede udgave analyserede det kapitalistiske samfund som bestående af arbejderklasse og kapital med modsatrettede objektive interesser, der kæmpede mod hinanden, blev livsformsanalysens bud her, at flere produktionsmåder og livsformer tværtimod måtte ses som forbundne og som gensidige forudsætninger for hinandens eksistens, hvilket måtte analyseres i konkrete samfundsformationer (Højrup, 2006). Hermed forholder Højrup's etnologi sig til sociologiske/antropologiske studier i 1980-1990'erne som f.eks. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens og Michel Foucault, men ser det i et både kulturhistorisk og idéhistorisk perspektiv (Højrup, 1995; Bjarke Stoklund, 2003).

Med statsformsanalysen fra 1990'erne (Højrup, 1995, 2002) arbejder Højrup desuden, med inspiration fra Georg W. F. Hegel (1770-1831) og Carl von Clausewitz (1780-1831), på at indtænke staten og hvordan staten er forudsætning for et folk, og udvikler sin teori med blik på, hvordan stater og folk står i forhold til hinanden i stadige anerkendelsesrelationer. Ved at kombinere stat- og livsformer/produktionsmåder indad og sætte det i relation til andre stater og folk udad, undersøger han både et folks og livsformernes hverdagslige levemåder og praksisser, og får herfra opbygget det 4 dimensionelle kulturbegreb (Højrup, 1995, s. 121), som ud fra en dialektisk forståelse rummer en helhed, hvori praksisformer hos det enkelte, samfund, stat og andre stater

indgår og forstås relationelt (Højrup, 1995, 2002). Derved er livsformer, men også hverdagspraksis som folk og subjekter i en stat, knyttet tæt sammen med de vilkår og den strukturelle organisering, der udstikkes af stat og samfund (Højrup, 1995). Højrup's kulturbegreb muliggør således at analysens perspektiv kan lægges an i forhold til forskellige praksisformer gennem et skift mellem dimensionerne.

Dermed adskiller Højrup sig fra megen både sociologisk (samfund), antropologisk (mennesket) og politologisk/statsvidenskabelig (staten) forskning, ved at ville have det hele med i en systematisk og sammenhængende og defineret begrebsstruktur, der forener frem for opsplitter videnskaberne. Hermed søger han også at overvinde individ/struktur dualismen, som har stor betydning inden for den pædagogiske og didaktiske forskning og praksis (Højrup, 1989).

Hermed forsøger Højrup samtidig at ophæve en mere klassisk kulturteoretiske dualisme, hvor varighed og forandring, eller strukturer og processer, synes vanskeligt at forene. Med sin dialektiske orientering forholder Højrup's teori sig til at kultur er noget, der kan forstås som teoretisk udspecificerede begreber og former, som kan analyseres empirisk. Herved hæves kulturbegrebet til et niveau, tilsvarende didaktologiens forhold til den didaktiske praksis, således at de konstant foranderlige hverdaglige praksisser kan ses fra et teoretisk perspektiv. Netop opblødningen af negationen mellem det varige i form af strukturer og det foranderlige i form af processer og foranderlighed, er et eksempel på den stadige udviklingen i Højrup's dialektiske grundtanke og hans videnskabsproces (Jespersen, Melchior, & Sandberg, 2006, s. 11-12).

Inden for området tales der ligefrem om en epistemologisk vending, hvor positivismens og hermeneutikkens afdækning af og søgen efter en almengyldig videnskabelige metode, afløses i stats- og livsformsteorien i forsøget på at etablere en *kulturteoretisk kumulativ videnskabsproces* (Jespersen et al., 2006, s. 29). Således har Højrup's teoriudvikling bygget ovenpå og kritiseret videnskabelige teorier, også sin egen, med et videnskabeligt fokus på selve det teoretiske arbejde med begreberne og deres indbyrdes måde at implicere hinanden på (Jespersen et al., 2006, s. 28). Højrup bygger sin teori ud fra en interesse i både filosofen Georg W. F. Hegels (1779-1831) bidrag til udvikling af den dialektiske tænkning i kulturteorien og sprogforsker Louis Hjemlevs (1899-1965) strukturalistiske sprogteori. To komplementære kulturteoretikere, som Højrup forener i de videnskabelige læreprocesser og videnskabsteoretiske problematikker, han arbejder med (Højrup, 2002, s. 129-130).

Det særlige for Højrup's kulturanalytiske perspektiv, og for teoriens anvendelighed i denne

undersøgelse, er netop helhedsforståelsen og sammenkoblingen, hvor det enkelte og den konkrete praksisform, eksempelvis faget i skolen set indefra, kan stilles centralt og samtidig ses udefra i gensidige strukturelle og processuelle forbindelser til det store politiske, samfundsmæssige, nationale og globale billede.

Måder at forstå sammenhængen mellem institutionelle strukturer og pædagogisk praksis behandles ligeledes forskningsmæssigt af kollegaer fra PDU i bogen "Glidninger 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser" (Moos et al., 2019), såvel som Ove Kaj Pedersen diskuterer sammenhængen og konkurrenceelementet mellem globalisering, økonomi, samfund og bl.a. uddannelsespolitik i bogen "Konkurrencestaten" (Pedersen, 2011). I bogen "Glidninger" lægges det forskningsmæssige fokus på, hvordan udefra initierede, også globale, forandringer og institutionel styring ubemærket integreres i uddannelses- og pædagogisk praksis og overføres til måden man tænker på (Moos et al., 2019, s. 9). Bogen Glidninger behandler årsagen til den ubemærkede ændring af praksis. I mit feltarbejde blev det derimod synligt for mig, hvordan ændring af praksis i det praktiske fagområde blev bemærket, og er foregået i kulturelle og faglige brydninger, gennem argumentationer mellem mange forskellige deltagere og praksisformer i både skole, samfund og stat. Det der måske i HD-fagets tilblivelsesproces har stået uargumenteret og usynligt hen, som glidninger i felten, er snarere en begrundelse for de politiske beslutninger i fagområdet.

Forfatterne til bogen "Glidninger" analyserer disse ubemærkede glidninger med teorier om governance, kritisk diskursteori, ny-institutionalisme og translationsteori (Moos et al., 2019, s. 10), der ud fra et samfundsvidenskabeligt - og institutionsanalytisk perspektiv behandler de betydninger og den styring, som foregår mellem det institutionelle og det politiske, mellem globalisering og governmentalitet, og sætter dette i relation til den pædagogiske praksis. Man kan argumentere for, at en videnskabsteoretisk opsplnitning stadig er tilstede i bogen, men at bogen samtidig, i sin materialiseret form, er et bevis på de videnskabsteoretiske grænsers opblødningen og deres behov for at "tale sammen", når de i artiklerne står placeret side om side i en samlet antologi.

Som et tværvideenskabeligt bidrag ønsker jeg at afprøve, hvordan de videnskabsteoretiske forskellige grundforståelser kan samles i en kulturanalytisk og didaktisk ramme, som giver mulighed for at analysere det fagdidaktiske genstandsfelt som hele, sammenhængende praksisformer.

MED INSPIRATION I HØJRUP

I udgivelsen "Verden over. En introduktion til stats- og livsformsteorien og dens aktuelle anvendelse" (Jespersen et al., 2006) demonstreres Stats- og livsformsteoriens helhedsorienterede perspektiv gennem syv empiriske etnologiske studier, der demonstrerer teoriens brede empiriske anvendelse, både lokalt set i undersøgelser af et dansk kollektivhus, nationalt set i undersøgelsen af Den nationale kulturarv og Sønderjylland, og globalt set i undersøgelsen af USA og 11 september, samt undersøgelsen af dannelsen af staten Israel m.fl. Her fremstår pointen om, at de teoretiske begreber er på et alment eller grundlæggende niveau, således at de kan bringes i anvendelse på en række felter såvel i nutidigt som historisk perspektiv og på alle dimensioner af kulturbegreber, lokalt, nationalt og globalt set. Her er det i mødet mellem begreberne og den konkrete empiri at de metodiske tilgange formes, som også mit metodedesign viser i kapitel 4. Etnolog Lisbeth Haastrup har i sin afhandling: "Maden på bordet. Strukturel kulturanalyse af husarbejde, mad og måltider", der har faget hjemkundskab som udgangspunkt (Haastrup, 1990) anvendt den strukturelle stats- og livsformsteori under navnet *strukturel kulturanalyse*. Med den ændrede betegnelse, har Haastrup, som et over-begreb, forenet de dimensioner, der ligger i Højrup's stats- og livsformsteorien og det fire-dimensionelle kulturbegreb.

Med en kulturanalytisk tilgang til forståelsen af HD-fagets tilblivelse, skriver denne undersøgelse sig ind i det etnologiske forskningsfelt, som ikke i videre omfang har undersøgt fag og didaktik. Dog har bl.a. etnolog Henriette Buus beskæftiget sig med professioner og uddannelse af sundhedsplejersker (Buus, 1999, 2001) ud fra et kulturteoretisk perspektiv og med særligt blik på interpellationsbegrebet. Begrebet indgår, med inspiration i Højrup's og Buus udlægning, i undersøgelsens begrebsstruktur, som præsenteres i kapitel 3. Senere har Haastrup og filosof Lars Emmerik Damgaard Knudsen i bogen "Teori- og praksisdidaktik" (Haastrup & Knudsen, 2015) forenet Højrup's kulturanalyse med didaktisk analyse, hvor begreberne *Topos* og *Logos*, samt *Space* og *Place* ses som dialektiske begrebspar, der sætter rammen for en didaktisk kulturanalytisk model (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 36). De bygger deres teori på Højrup's relationelle og dialektiske praksisforståelse og inddrager fænomenologiske og topologiske perspektiver i deres teoriudvikling (bl.a. Casey, 2009; Merleau-Ponty, 2002), samt filosofiske argumentationer med udgangspunkt i Aristoteles kundskabsformer (Aristoteles, Wicksteed, & Cornford, 1957), som også Højrup bygger sin kulturteori på (Højrup, 2002). I Haastrup og Knudsen's model forstås Teori og Space i relation til det strukturelle,

objektive, begrebsmæssige på et alment plan. Mens Praksis og Place forstås i relation til det stedbundne, materielle, subjektive, kropslige på et partikulært plan, det vil sige det, som finder sted her og nu i en given praksis. Tilsammen udgør begreberne en helhedsorienteret forståelse af, at topos og logos står i relation til hinanden, således at teori og praksis altid knytter sig til både det konkrete sted og det abstrakte rum, når en given didaktisk praksis skal analyseres (Haastrup & Knudsen, 2015). Subjektivering og dannelse – af menneske, fag eller institution - kan således forstås som betinget af de strukturelle, institutionelle og relationelle, såvel som de materielle, kropslige og subjektive betingelser, som stilles til rådighed. Haastrup og Knudsens kobling af kulturanalyse, didaktik og det materielle udgør et afsæt for den materielt orienterede didaktikforståelse jeg senere i afsnittet føjer til den kulturanalytiske rammesætning. Inden da redegør jeg i det følgende afsnit for de didaktiske traditioner, der kommer før og som ligger til baggrund for mit ønske om at afprøve og videreudvikle didaktikbegrebet i kulturanalytiske og materielt orienterede traditioner.

Didaktik mod en bred forståelse

I første halvdel af 1900-tallet, hvorfra fagene og også afhandlingens analyser tager sit udspring, blev skolefagene defineret af myndighederne - stat og kirke - og didaktisk omsat af lærebogsforfatterne, ud fra deres egne undervisnings erfaringer og sunde fornuft, og hvor hensigten med didaktikken var at leve op til myndighedernes krav. Læreren, som den erfarne, omsatte således didaktikkens *kundskab* og *kunnen* i klasseværelset (Nordenbo, 2017). Fagernes indhold og metode lå mere eller mindre fast og blev eftergjort af læreren i en læringsforståelse, der anså viden som fagets indhold, der skulle overføres fra lærer til elev i en reproduktion. Og fagernes didaktik blev forstået som måden at gøre det på. Med professionaliseringen af læreruddannelsen fra 1950'erne kom der øget fokus på at udvikle didaktiske kompetencer, og læreren blev i højere grad klædt på til begrundet at udvælge undervisningens indhold og metode (Nordenbo, 2017). Det medførte og krævede en øget opmærksomhed på begreberne pædagogik og didaktik i læreruddannelse og lærerpraksis. Fra 1960'erne blev begreberne udgangspunkt for institutionaliserede videns- og forskningsområder, og Danmarks Lærerhøjskole fik status af højere læreranstalt med professorater tilknyttet, og didaktik, eller undervisningslære, blev fag i læreruddannelsen. Carl Aage Larsen (1915-1983) var som den første professor i didaktik og metodik på Danmarks Lærerhøjskole, hovedmanden bag (Nordenbo, 2017).

DIDAKTIK OG DIDAKTOLOGI

1960'erne og årtierne frem var en vigtig tidsperiode for udviklingen af pædagogisk og didaktologisk videnskabsteori og forskning i Danmark inden for skole og uddannelsessystem. Videnskabeliggørelsen af didaktikken gjorde det på sigt vigtigt at skelne mellem begreberne *didaktik* og *didaktologi* (Nielsen, 2004b). Forskellen mellem de to skaber en distinktion mellem teori og praksis og således også en distinktion mellem det almene og det partikulære. Didaktikken behandler undervisningen, som den planlægges og gennemføres i den konkrete praksis, og den kræver handling, nærhed og involvering i den situerede undervisning. Didaktologien har didaktikken som genstandsfelt og defineres som videnskabelig forskningspraksis, præget af analytisk distance og refleksion i læren om didaktikken. På den baggrund begrundes didaktologiens gyldighed eller "sandhed" af fagvidenskabens, mens didaktikkens gyldighed vurderes ud fra vellykket undervisning, ud fra de mål-kriterier den konkrete undervisning har sat (Nielsen, 2004a, s. 30-35). Didaktologi som overordnet begreb, har siden da været præget af forskellige videnskabsteoretiske turns og forståelser.

Den dannelsesorienterede didaktik

Den dannelsesteoretiske didaktik blev introduceret i Danmark i 1960'erne af professor Carl Aage Larsen og afdelingsleder i didaktik og metodik ved Danmarks Lærerhøjskole C. A. Høeg Larsen (Larsen et al., 1997). Didaktikken er blandt andet defineret af ideen om, at eleven gennem opdragelse og undervisning udvikler selvvirksomhed, således at denne kan virke selv, tage ansvar og tage stilling mellem det rigtige og forkerte i en given situation (Wiberg, 2017a). Den tyske professor, Wolfgang Klafki (1927 – 2016), er repræsentant for den dannelsesorienterede didaktik, der fra 1970'erne og frem til i dag har sat sit markante didaktisk aftryk i Danmark. I Klafkis begreber *gensidig åbenhed* og *kategorial dannelse* ligger ideen om, at "individet må lære at forstå sig selv ud fra noget, der er noget andet end det selv" (Wiberg, 2017a, s. 22), som en dialektisk forbindelse mellem individ og verden. Med begreberne gennemlyser han den hidtidige didaktiske tænkning, og argumenterer for en fremtidig didaktik, som han fremsætter som et alternativ til begreberne om *material dannelse* og *formal dannelse* (Klafki, 2011; Wiberg, 2017a). Den materiale dannelsestanke har fokus på undervisningens indholdsvalg og den dannelseseffekt det objektive faglige indhold har på eleven. Det er i denne dannelsesforståelse således i mødet mellem elev og undervisningens indhold at dannelse opstår. I den formale dannelsestanke ligger fokus på de muligheder, som indholdet giver for etablering af måder eller metoder at lære på, for udvikling af elevens personlige evner, uden forbindelse til det faglige indholds egenverdi

(Klafki, 2011). Med begreberne material og formal dannelse forstås således en opdeling mellem viden og kunnen. Denne dikotomi forsøgte Klafki at ophæve med udviklingen af begrebet *kategorial dannelse*. Heri arbejder han dialektisk med begreberne material- og formal dannelse og ophæver dem i det fælles tredje. Denne dannelsesorienterede tradition opfordrede til autonomi og autoritet hos den professionelle lærer, som skulle rammesætte en undervisning, der muliggjorde tænkning, fordybelse, refleksion, selvvirksomhed og selvbestemmelse hos eleven (Wiberg, 2017b). Læreren opgave var således ikke opfyldt ved blot at videregive viden, men indebar også at opdrage eleverne og danne dem til tidens menneskesyn og idealer. Klafkis didaktik forstår sig således som forkæmper for såvel den dybere personlige og brede kulturelle dannelse. Klafkis kritisk-konstruktive didaktik, som blev introduceret i 80'erne, havde yderligere det pædagogikkens formål at skabe et mere demokratisk samfund gennem pædagogisk tilrettelagt undervisning, der fremmede selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos eleverne (Klafki, 2011; Klafki & Nordenbo, 1983).

Den læreteoretiske og den konstruktivistiske didaktik

Fra omkring 1970'erne oplevede den pædagogiske og didaktologiske videnskabsstradition et ændret fokus – eller turn, defineret af en orientering mod eleverne og deres læring gennem undervisning (Schnack, 1994; Wiberg, 2017b). Selve begrebet læring blev genstand for forskning, og det blev aktuelt at beskæftige sig med metodikken og netop dialektikken mellem undervisningsmetode og didaktik. Herfra blev flere elementer koblet til et mere helhedsorienteret didaktikbegrebet, den læreteoretiske didaktik, som blev formuleret af Paul Heimann (1901-1967) og defineret af seks grundspørgsmål, som hver især indeholdt en didaktisk kategori, figur 1 (Heimann 1961, s. 105-106 I: Keiding, 2017):

Didaktiske spørgsmål	Didaktisk kategori
Med hvilken hensigt gør jeg dette?	Hensigt (intentionalitet, formål)
Hvad bringer jeg ind i barnets horisont?	Indhold (temaer)
Hvordan gør jeg det?	Metoder
Med hvilke medier?	Medier
Til hvem formidler jeg dette?	Elevernes læringsforudsætninger
I hvilken situation formidler jeg dette?	Organisatorisk og kulturel kontekst.

Figur 1: Didaktikkens grundspørgsmål og didaktiske kategorier (Keiding, 2017, s. 51).

Det læreteoretiske didaktikbegreb fremstår stadig aktuelt i dansk forskning og undervisning og grundspørgsmålene udgør den didaktiske rammesætning for analysen i denne undersøgelse, hvilket uddybes i kapitel 3. Her vil jeg argumentere for, hvordan spørgsmålene kan anvendes på alle slags didaktisk praksis og således ud fra både en formal-, material- eller læreteoretisk tilgang mm. Det underbygger spørgsmålene almene karakter og deres egnethed til at indfange praksis, som Højrup definerer det. De kan dermed både ses som didaktiske og kulturanalytiske spørgsmål, og i al deres konkretethed anvendes på både et didaktologisk og kulturteoretisk niveau.

I nyere forskning har også den konstruktivistiske didaktik (J. Rasmussen, 2017) vundet indpas, med fokus på elevens lærerproces og særligt elevernes udbytte af undervisningen. Den defineres af en erkendelsesteoretisk opfattelse af, at læring er noget eleven selv skaber og konstruerer – læring er elevens eget værk - med læreren som vejleder og rammesætter. Ud fra konstruktivismen er undervisning en intentionel interaktion mellem elev og lærer. Og undervisning fører ikke nødvendigvis til læring! (J. Rasmussen, 2017). Således bliver det synligt, hvordan viden om elevens og lærerens forudsætninger og undersøgelse af hver deres processer også er nødvendige parametre at indtænke i den didaktiske praksis, og det didaktiske grundspørgsmål om *af hvem* og *til hvem* bliver aktuelt.

Den angelsaksiske curriculum tænkning og den kontinentale didaktik

Med orientering mod USA og det angelsaksiske efter 2. verdenskrig, og med diskussionen om den kontinentale tyske dannelsesstradition, har den angelsaksiske curriculum tænkning præget den politiske praksis, forskningspraksissen og skolens undervisningspraksis op i det 21. århundrede. Forskellen mellem den angelsaksiske curriculumforståelse og den kontinentale didaktikforståelse kan overordnet forklaret ved, at der i curriculumtraditionen er fokus på, *hvad* der skal forstås, forskelligt fra den didaktiske tradition, hvor der er fokus på *hvordan* der skal forstås (Wiberg, 2011). I curriculum traditionen står mål og evaluering centralt. Læseplaner og fastlagte intenderede læringsmål i fagene udgør midlerne, der ved hjælp af effektiv undervisning søger at opnå en fastlagt og målbar læring hos alle elever. I den didaktiske tradition står dannelsesbegrebet derimod centralt, som vist i det foregående, hvor den enkelte elevs personlige og faglige udvikling medfører selvstændighed og kritisk tænkning i forhold til tilegnelse af viden (Wiberg, 2011).

Didaktikbegrebet forstået indefra og udefra faget

Den didaktiske forskningstradition, hvad enten den bygger på angelsaksiske eller kontinentale traditioner, tager ofte afsæt i et konkret fag, og bliver derfor en fagdidaktik i relation til, hvordan fagene ser ud og praktiseres indefra i skolen, læreruddannelsen eller på andre institutioner, fra lærerens og/eller elevens perspektiv.

Kulturanalysen tilbyder en dialektisk måde at se den didaktisk praksis *indefra* skolens fag i relation til og betinget af praksisformer *udefra* skolens fag, i rammerne af de fire dimensioner. Gennem analyse af et fags undervisningspraksis, set indefra og udefra i en bred relationel sammenhæng, åbner jeg en mulighed for at ophæve, eller eliminere tendensen til at faget, såvel som forskningen i faget, samler sig om sig selv i, hvad man med Højrup's centrismebegreb (Højrup, 2002) kan kalde en fag-centrisme. Denne centrisme kan genfindes i uddannelsessystemets fagopdeling både i folkeskolen og videreført i læreuddannelse og universitetsfag, og også i de videnskabsteoretiske grundforståelser som tidligere pointeret. Anskues didaktikken ud fra et fag-centrisk perspektiv, kan det medføre at fagets didaktik, fagforståelse og læringspotentiale defineres og forstås på en specifik og afgrænset måde, og som noget der ikke står i relation til omverdenen og ej heller kan komme andre fag til gode, som en almen didaktik i skole og uddannelse.

Didaktikbegrebet i en bred forståelse

Et eksempel på hvordan disse diskussioner om fagdidaktikken udfoldes og udvides, er interessen for sammenlignende fagdidaktik. I et bredt samarbejde, oprindeligt initieret af professor og almen- og musikdidaktiker Frede V. Nielsen (1942-2013), udgives der i disse år i skriftserie "Cursiv" en række udgivelser under titlen "Sammenlignende fagdidaktik"², baserede på symposier afholdt under samme navn. Med disse initiativer ønsker man at skabe dialog mellem fagdidaktiske miljøer, og undersøge sammenhænge og drage paralleller, der overskrider det enkelte fags praksis, og derved berører mere overgribende fagdidaktiske spørgsmål (Krogh & Nielsen, 2011). Målet er således, at der udvikles didaktologiske og metateoretiske teorier, der på tværs af fag kan sammenstille et generaliserbart og komparativt – fagneutralt eller fagoverskridende - fagdidaktisk grundlag at analysere og diskutere fagdidaktikkens mange (undervisnings-) muligheder ud fra (Krogh & Holgersen, 2014). Hermed er det muligt at finde et didaktisk grundlag, hvor en fag-centrisme kan overskrides, og hvor fagdidaktikken bliver metateoretisk og bredt anvendelig. Der er således tale om en bredere og mere fleksibel måde at anskue

² Antologierne om "Sammenlignende Fagdidaktik" går igen i Cursiv nr. 7, 9, 13 og 19, alle udgivet hos DPU, Aarhus Universitet.

didaktikbegrebet på.

Gennem denne afhandling ønsker jeg at bidrage til udviklingen og udvidelsen af didaktikbegrebet. Min grundlæggende erkendelsesinteresse trækker i retning af en endnu bredere forståelse af begrebet, når didaktisk praksis i skolen kædes sammen med kulturanalytisk teori og metoder. Det er et perspektivskifte, som teoretisk underbygges i Topos/Logos-modellen, og som kan argumenteres for som et didaktisk turn. Når de didaktiske grundspørgsmål analyseres i forhold til praksisformer i alle kulturteoriens fire dimensioner, bliver svarene også fundet i og begrundet ud fra den helhed som dimensionerne tilsammen skaber. Således vil de grundspørgsmål, der stilles til en undervisningspraksis i HD-faget, kunne finde sine svar i selve situationen på den enkelte skole, men også i de strukturelle rammer og betingelser der statsligt, politisk og samfundsmæssigt er sat. Heri opstår en dialektik mellem det nære og det brede i en helhedsorienteret didaktikopfattelse. Koblingen mellem kulturanalysen og didaktik uddybes i afsnittet om det teoretiske grundlag i kapitel 3

Den brede helhedsforståelse af didaktikbegrebet, som jeg søger teoretisk at opbygge og analytisk at afprøve, indskrives sig samtidig i endnu et turn i den didaktiske videnskabsteoretiske forståelse, da jeg yderligere ønsker at koble *materialitet* til forståelsen. Det kobling uddybes senere i dette afsnit under overskriften "Materialitet som kobling mellem kulturanalyse og didaktik". Med det materielle for øje, kobles spørgsmålet om undervisningen *Hvorned?* til didaktikkens grundspørgsmål.

DIDAKTISK FORSKNING I DE PRAKTISKE FAG I ET DANSK PERSPEKTIV

Den øgede opmærksomhed på pædagogik og didaktik, som beskrevet ovenover, førte til oprettelse af cand.pæd. uddannelser på Danmarks Lærerhøjskole fra 1958 (DPU, 2019). Herefter blev også cand. pæd. uddannelser i sløjd og håndarbejde oprettet på Lærerhøjskolen, som ellers kun havde haft efteruddannelse for disse faglærere i slutningen af 1900-tallet. Her blev det praktiske fagområde genstand for akademisering og teoretisk didaktisering i en dansk kontekst, set ud fra de enkelte skolefag og med skolen som udgangspunkt.

Fagene sløjd og håndarbejde udspringer af et håndværksorienteret fagområde, som indtil da ikke havde været en del af universitetets fagdiscipliner. Den fagdidaktiske forskning inden for det praktiske fagområde i Danmark har således ikke en lang tradition bag sig. Med cand. pæd. uddannelserne blev det muligt at videreuddanne personer med håndværksmæssige og pædagogisk erfaring til akademisk niveau, som kvalificerede til

senere forskning inden for fagene (Illum, 2004).

Siden oprettelsen af cand.pæd. uddannelserne, som nu ligger under DPU, er der publiceret to ph.d. afhandlinger, som har haft hhv. sløjdfaget og håndarbejdsfaget som genstandsfelt.

Det drejer sig om etnolog Minna Kragelunds afhandling: "Opdragende håndarbejde"

(Kragelund, 1989) og sløjdforsker Bent Illums afhandling: "Det manuelle

håndværksmæssige og læring – processens dialog" (Illum, 2004).

Kragelunds afhandling indeholder et historisk tilbageblik på håndarbejdsfagets

bevidsthedsdannende aspekter i almueskolens systematisk tilrettelagte undervisning fra

1880 – 1910, hvor håndarbejdsfaget i skolen fremstod som et vigtigt og respekteret

kvindefag, som bidrog til pigernes lige adgang til skole og uddannelse. Kragelunds

afhandling placerer således undersøgelsen af håndarbejdets didaktik i en kulturanalytisk tradition.

Illums afhandling inddrager ligeledes et historisk perspektiv for sløjdfagets udvikling i

Danmark, med inddragelse af et nordisk perspektiv. Afhandlingens primære

genstandsområde er mødet mellem menneske og materialitet i faget sløjd og spørgsmålet

om, hvorledes de kropsbaserede, håndværksmæssige og æstetiske færdigheder og

kundskaber opstår i den konkrete sløjdproces. Hermed placerer Illums fagdidaktiske

forskning sig i den konkrete stedbundne undervisningspraksis i skolen. Begge

afhandlinger beskæftiger sig med fagenes dannende karakter og didaktik, men ud fra hhv.

en historisk indgangsvinkel og en pædagogisk, psykologisk og æstetisk indgangsvinkel.

Hvor Kragelund metodisk og empirisk primært arbejder med dokumentanalyse og analyse

af historiske materielle genstande, anvender Illum kvalitative feltarbejdsmetoder i skolens

sløjdundervisning. Illum og Kragelund har slået den fagdidaktiske forskning i de praktiske

fag an i en dansk sammenhæng, og de har begge gennem deres engagement bidraget til

øget forskningssamarbejde mellem Danmark og de nordiske lande.

DIDAKTISK FORSKNING I DE PRAKTISKE FAG ET NORDISK PERSPEKTIV

Med oprettelsen af cand.pæd. uddannelserne og etablering af forskning på ph.d. niveau

blev dansk deltagelse i et større forsknings- og udviklingssamarbejde om det praktiske

fagområde – sløjden³ - i et nordisk perspektiv muligt. Blandt andet gennem organisationen

NordFo, "Nordisk Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i Slöjd"

(NordFo, u.å.), som bl.a. arrangerer fælles nordiske og internationale konferencer og

udgiver tidsskriftserien "Techne". I november 2018 blev der i Techne-serien udgivet

³ Begrebet "Slöjd" forstås i en nordisk kontekst indholdsmæssigt bredt og rummer både træsløjd, tekstilsløjd og metalsløjd (Illum, 2004).

temanummeret: "Nuläge och framåtblickar 2018 - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet" (Johansson, 2018). Temanummeret indeholder artikler om undervisning og forskning indenfor "slöjdfeltet" i de nordiske lande i de sidste 10 år, og er et aktuelt eksempel på, hvor forskningen i de respektive lande står i dag. I samarbejde med Bent Illum og Bolette Kremmer Hansen har jeg selv bidraget til temanummeret med et dansk perspektiv (Andersen, Hansen, Illum, & 2018).

I en undersøgelse af de afhandlinger, der præsenteres i "Nuläge och framåtblickar", bliver det synligt, at den fagdidaktiske forskning inde fra fagområdet i grundskolen stadig er aktuel i den nordiske forskning. Det kan bl.a. læses i det svenske bidrag til Technes temanummer, hvor forfatterne fremhæver tre kategorier, som primært har præget forskningsfeltet: Læreruddannelsen, grundskolens sløjdundervisning og kundskaber i håndværk (Hasselskog, Holmberg, & Westerlund, 2018, s. 84). For alle tre kategoriseringer gælder det, at forskningen forholder sig til genstandsfeltet ud fra lærerens, den studerende eller elevens perspektiv i grundskolen. Eksempelvis i Peter Hasselskogs afhandling: "Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen" (Hasselskog, 2010). Her er det netop lærerens rolle i sløjdundervisningen som Hasselskog forsker i og udvikler fire konstruerede idealtyper for: *Serviceman, Instruktör, Handledare och Pedagog* (Hasselskog, 2010, s. 129). Også Åsa Jeansson beskæftiger sig med lærerens perspektiv i afhandlingen "Vad, hur och varför i slöjddämnet: Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen" (Jeansson, 2017). I krydsfeltet mellem analyse af den formelle kursusplan, og gennem interviews, etableres en begrebs- og sprogliggørelse af lærernes opfattelse af sløjdundervisningen, som bidrager til en undersøgelse af, hvad der former sløjdfaget. Sidstnævnte kategori omkring kundskaber i håndværket, behandles eksempelvis i afhandlingen "Vilja, självtillit och ansvar: kunskapens konstruktion i skapande arbete" (Kronberg, 2012). I Technes temanummer (Johansson, 2018) redegøres der ligeledes for, hvordan forskning indenfor slöjdfeltet i de sidste ti år i Sverige, har beskæftiget sig med emner som husholdningsvidenskab, pædagogisk arbejde, uddannelsesvidenskab og historie (Hasselskog et al., 2018). Ligeledes viser afhandlingerne i Sverige, og dem præsenteret her, at der forskningsmæssigt er kommet retning mod sløjdundervisningen i grundskolen. Det kan ifølge forfatterne til det svenske bidrag til temanummeret skyldes strukturelle ændringer i uddannelsessystemet, som har muliggjort en mere lige vej fra læreruddannelse til forskeruddannelse, da man på læreruddannelsen i Sverige nu har mulighed for at skrive sin afsluttende opgave på kandidatniveau. Det medfører at flere, der skriver ph.d. inden for slöjdfeltet, har en uddannelsesmæssig og faglig baggrund som lærer i sløjd og som læreruddanner i sløjd (Hasselskog et al., 2018).

Ifølge de norske forfatteres bidrag til temanummeret, er der i det sidste årti sket en øgning i antallet af doktorafhandlinger med didaktisk orientering inden for fagfeltet, og med en overvægt inden for det kunstneriske billedpædagogiske felt og det skabende arbejde (K. Carlsen, Randers-Pehrson, & Hermansen, 2018). Eksempelvis i afhandlingen: "Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens indhold og metode i faget kunst og håndværk i norsk grunnskole" (Dagsland, 2013) og i afhandlingen "Tinglaging og læringsrom i en kunst og håndverksdidaktisk kontekst" (Randers-Pehrson, 2016), hvor mødet mellem elev, lærer og indhold i designorienterede opgaver i faget kunst- og håndværk i ungdomsskolen undersøges. Desuden i afhandlingen "Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndværk: fagdidaktiske refleksjoner i kontekst" (Fauske, 2010), som belyser, hvordan arkitektur er blevet en del af faget kunst og håndværk.

For Finlands vedkommende dækker forskningsområdet bredt og i de sidste ti år har forskningen beskæftiget sig med forskellige former for og aspekter af håndværk, holistiske håndværksprocesser, pædagogiske innovationsprocesser, teknologiske perspektiver, såvel som med forskning ud fra en pædagogisk orientering og en orientering mod læringsmiljøer (Porko-Hudd, Pöllänen, & Lindfors, 2018). Finland har udviklet sløjdpædagogik og sløjdvitenskaber, "Craft science", som selvstændige videnskabsområder med forskningsuddannelser på ph.d. niveau (Johansson, 2018). Her arbejdes der med forskellige typer af håndværk og teknologi i en tværfaglig forståelse, hvor det digitale har fundet plads og hvor det multi-materielle har erstattet et fagafgrænset materialevalg. I den brede fagforståelse arbejdes der endvidere forskningsmæssigt med begrebet "holistisk sløjd" (Porko-Hudd et al., 2018) Og metodisk med Design-based research, hvor begreber som design-tænkning, embodied cognition og fokus på det materielle indgår (Porko-Hudd et al., 2018). Eksempelvis i afhandlingen "Making sense through hands: design and craft practice analysed as embodied cognition" (Groth, 2017). Endvidere undersøges det håndværksmæssige felt ud fra et mere terapeutisk perspektiv, som en måde at opnå livskvalitet, velvære og stressreduktion på (Porko-Hudd et al., 2018).

Opsummerende viser de kvalitative nedslag i den nordiske forskning forskelle såvel som ligheder mellem landene. Alle lande arbejder med forskning i forhold til et praksisperspektiv på undervisningen i grundskolen og på læreruddannelsen. Samtidig indskrives landene sig på forskellig vis i temaer som håndværksmæssige kundskaber, teknologien i sløjdfaget, det skabende arbejde, lærerrollen, sløjdhistorie og sløjdvitenskaber, holistisk forståelse af sløjdfaget og kønsperspektiver, samt med en nyere orientering omkring de teknologiske og digitale perspektiver i fagområdet, design-og

innovationsprocesser, multi-materielle arbejdsformer- og læringsrum og samarbejdsformer i eksterne læringsmiljøer. Opmærksomheden mod det materielle og det fysiske læringsmiljø, som vigtige forskningstemaer inden for fagområdet, ligger i tråd med orienteringen mod den materielle kultur i denne undersøgelse, som uddybes i næste afsnit. De nævnte temaer repræsenterer kvalitativt en forskningsfaglig bredde, som Sløjdfeltet dækker over og som jeg gennem deltagelse i det nordiske forskningssamarbejde har haft mulighed for at indskrive mig i og videre med denne afhandling at bidrage til.

Materialitet som kobling mellem kulturanalyse og didaktik.

Særligt i de sidste 30-40 år er der inden for både det kulturanalytiske og det didaktiske forskningsfelt sket en række skift eller *turns*. Eksempelvis i form af større opmærksomhed på det materielle og rumslige. Denne *materielle vending* inden for det kulturanalytiske videnskabsområde argumenterer for, at materialitet udgør en betydningsfuld og vigtig dimension i kulturanalyser af menneskers dagligdag, livsformer, relationer, dannelse og læring (Damsholt, Simonsen, & Mordhorst, 2009; Kragelund, 2004b; Kragelund & Otto, 2005; Sjørsløv, 2013), som også Højrup argumenterer for. Den materielle vending stiller spørgsmål ud fra andre perspektiver, som tager forskellige veje ind i de tidligere videnskabsteoretiske grundforståelser. Den bidrager til at omtolke, opbløde og måske endda forene tidligere dikotomier mellem på den ene side det strukturelle, relationelle, almene og institutionelle (Althusser, 1972; Bourdieu & Wacquant, 1996; Callewaert, 2003), som også Højrup repræsenterer (Højrup, 1995). Og på den anden side det partikulære, kroppen og subjektets betydning, eksempelvis i hermeneutikken (Gadamer, 2007; Heidegger, 2014) og fænomenologien (Husserl, 1999; Merleau-Ponty, 2002, 2009), som med fokus på det enkelte menneskes dannelsesproces og læring har stået stærkt i pædagogikken. Med udgangspunkt i fænomenologien er orienteringen mod det kropslige, det materielle, det topografiske og det sanselige/emotionelle blevet udviklet som teoretiske og metodiske forskningsmæssige udgangspunkter. I den internationale forskning er det delvist sket på tværs af forsknings- og fagdiscipliner (Hastrup, 2003; Henare, Holbraad, & Wastell, 2006; Ingold, 2013; Pink, 2015; Sjørsløv, 2015). På baggrund heraf er materiel kulturanalyse gennem de sidste 15-20 år blevet foldet ud som en tværvideenskabelig tilgang, der bidrager til en ny måde at forstå dannelse, læring og subjektiveringsprocesser på, for såvel individer som andre subjekter som fag og professioner (Bille & Sørensen, 2012; Ehn & Löfgren, 2001; Hastrup, Rubow, & Tjørnhøj-

Thomsen, 2011; Haastrup & Knudsen, 2015). Den materielle kulturanalyse søger at udligne den stadige diskussion og dikotomi mellem samfund/struktur over for samfund/individ, og i stedet se begreberne i en dialektisk helhed. Netop denne dialektiske udfordring står som en grundproblemtik på kandidatuddannelsen i didaktik (Materiel kultur) på DPU, som både studerende, lektorer og forskere undersøger, udvikler og forholder sig til. Også jeg forholder mig til udfordringen i denne undersøgelse.,

I det forskningsmæssigt fokus på den materielle kultur, som siden 1990'erne har udviklet sig nationalt og internationalt (Kragelund & Otto, 2005), er opmærksomheden omkring rum, materialitet og menneske yderligere blevet skærpet fra flere perspektiver. Bl.a. har Bruno Latours "Aktør netværk teori" (Latour, 2005) skabt fokus på det materielle som en handlende aktør. Og i bogen "Handbook of material culture" (Tilley, Keane, Küchler, Rowlands, & Spyer, 2006) belyses flere temaer i et tværfagligt felt, eksempelvis forholdet mellem menneske, materialitet og sanser, subjekt-objekt relationer og materialiteters transformationer. Nationalt set har forskellige udgivelser sat materialiteten og rummet i centrum som betydningsbærende og erkendelsesskabende i mange forskellige sammenhæng, som eksempelvis bøgerne "Ting i nære og fjerne verdener" (Sjørlev, 2013), "Materialitet" af Mikkel Bille og Tim Flohr Sørensen (Bille & Sørensen, 2012) og antologien "Materialiseringer" (Damsholt et al., 2009) viser. Også andre udgivelser har været med til at definere det forskningsmæssige fagområde omkring arkitektur, institutioner, dannelse og læring, eksempelvis udgivelsen "Arkitektur, krop og læring" (Larsen, 2013) og "Materialitet og læring" (Martinussen & Larsen, 2018), som gennem forskellige artikler belyser det forskningsmæssige fagområde i forskellige kontekster og ud fra bl.a. antropologiske, sociologisk og etnologisk perspektiver. Thomas Gitz-Johansen, Jan Kampmann og Inge Mette Kirkeby har ud fra et arkitektur-perspektiv bidraget til diskursen omkring rum og læring i en skolekontekst med udgivelsen "Samspil mellem børn og skolens fysiske rum" (Gitz-Johansen, Kampmann, & Kirkeby, 2001), som Kirkebys afhandling "Skolen finder sted" (Kirkeby, 2006) også indskrives i. Vigtige udgivelser, som har bidraget til at skærpe interessen for det materielle i en skolemæssig sammenhæng.

Koblingen mellem materialitet og lærings- og dannelsesprocesser synes nærmest selvfølgelig i den grundlæggende didaktiske forståelse, der præger de praktiske fag. Her står materialet, redskabet og værkstedet som centrale læremidler og som noget man lærer nogen noget med!

Den kropslige læring og dannelse, som finder sted via kropslig erfaring, definerede John Dewey i sin erfaringsbaserede teori, og understregede sammenhængen i slagordet "learning by doing" (Dewey, 2008). Konkret for det håndværksmæssige arbejde har Illum (2004) i sin forskning om læring i praksis i sløjdundervisningen, formuleret begrebet "Processens dialog", som betegner den kropslige læringsproces, der foregår mellem elev og værktøj, materiale og produkt. Han taler ligefrem om værktøjet som en forlængelse af hånden (Illum, u.å.). Sammenhængen mellem materialitet, læring og krop står ligeledes centralt i den aktuelle forskning i *Embodied cognition*, hvor samspil mellem hjerne, krop, omgivelser og læring undersøges ud fra et neurovidenskabeligt perspektiv (Fredens, 2018; Gulliksen, 2017; Schilhab, 2017; Schilhab & Lindvall, 2017). Forståelsen af det materielle som læremiddel har Haastrup og jeg selv endvidere udforsket i udgivelsen "Lærermidler i skolen praktiske fag" (Haastrup & Andersen, 2018).

Det, der kendetegner de nævnte teoretikere i dette afsnit, og det, der muliggør en materiel orienteret didaktikforståelse, er således modet til at tage materialiteten seriøst og anerkende relationen mellem materialitet, rum og mennesker. Herfra kan der skabes en øget opmærksomhed på relationen mellem de materielle betingelser og den undervisning der, afledt heraf, er mulig at gennemføre.

I denne undersøgelsen ønsker jeg derfor at udforske, hvordan en rettet mod relationerne mellem det materielle, mennesket, kulturen og den didaktiske praksis kan indgå i det metodiske design, såvel som i det analytiske arbejde. Derved bygger jeg til en teoriudvikling, der med den materielle vending er ved at tage form, hvor mit bidrag søger at udvide forståelsen for, hvordan materialitet kan ses som en metodisk og analytisk tilgang til at forbinde kulturanalysen og den didaktiske analyse.

MATERIEL KULTUR DIDAKTIK OG FAGETS FORSKNING

Ved oprettelsen af Danmark Pædagogiske Universitet (nu Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse), DPU, i år 2000, forsøgte den nye ledelse med Lars Henrik Smith at bryde med fagopdelingen, og i stedet indskrive det pædagogiske i bredere universitetsvidenskabsfag. Det blev starten på etableringen af et tværvideenskabeligt forskningsområde, som beskæftigede sig med *Materielle kulturstudier*, hvis forskningsområde omhandlede læring, dannelse og aktiviteter i forhold til håndværks-, design- og kulturfag og hjemlig praksis. I 2005 blev materielle kulturstudier godkendt som forskningsenhed i tilknytning til Institut for Curriculumforskning ved DPU og samme år blev kandidatuddannelsen i Didaktik (materiel kultur) etableret, som en del af didaktikstudiet (Kragelund & Otto, 2005). Uddannelsen har gennem årene forandret sig

fra en fagdidaktisk orientering mod en almindidaktisk orientering. Fra cand. pæd. uddannelserne i sløjd og håndarbejde, med vægt på det praktiske håndværk og den fagdidaktisk teoriudvikling- og forskning, har det faglige indhold på kandidatuddannelsen i Didaktik (materiel kultur) fået en mere tværvideenskabelig profil, hvor etnologi, antropologi, sociologi, psykologi, pædagogik og neurologi udgør tilgangene i det materiel kulturanalytiske og didaktiske forskningsområde i faget (Uddannelse, 2017). Ved uddannelsens såvel som forskningsfeltets opstart bidrog teoretikere med forskellige videnskabelige tilgange og fagligheder til definitionen af faget. Det ses bl.a. i tidlige antologier i faget (Kragelund, 2004b; Kragelund & Otto, 2005). Efterhånden står fagets videnskabsteoretiske tilgange stadig mere fast og bygger i dag på fænomenologiske, hermeneutiske, strukturalistiske og konstruktivistiske tilgange. Videnskabsteoriene forstås og anvendes forskningsmæssigt som tilgange, der ikke udelukker, men derimod siger noget til hinanden og til de genstandsområder, hvor de i det tværvideenskabelige arbejde anvendes. Den fortsatte etablering af fagområdet søger jeg selv at bidrage til, gennem afhandlingen og min ansættelse som ekstern lektor på uddannelsen. Didaktikstudiets videnskabelige grundlag medvirker således til opblødningen af de traditionelle opdeltede linjer i den kulturanalytiske og pædagogiske forskning, som jeg redegjorde for i afsnittets begyndelse. Det tværvideenskabelige og tværteoretiske i uddannelsen åbner op for en anden didaktikforståelse, end den kontinentale dannelsesorienterede og den angelsaksiske curriculumorienterede forskning indefra i et skolefag. I praksis betyder det, at didaktikforståelsen placerer sig inden for et bredere spektrum af undervisnings- og formidlingskontekster. Kandidatuddannelsen defineres således i dag af en bred almindidaktiske tilgang og afgrænses ikke for sit empiriske felt af faggrænser i skole og uddannelse eller begrænses til bestemte institutioner. Uddannelsen læser derimod didaktik og dannelse ind i en relationel, kulturanalytisk og materiel kontekst, som kommer til udtryk i mange slags didaktiske praksisser i både formelle og uformelle læringsrum og formidlingssituationer. Herved omfavner uddannelsen både den konkrete anvendelsesorientering i didaktiske genstandsområde som skole og uddannelsessystem, og i denne sammenhæng det praktiske fagområde i skolen, men også genstandsområder, der ligger udenfor. Dette kommer til udtryk i de ph.d. afhandlinger, der i tilknytning til materiel kultur didaktik studiet er udgivet. Eksempelvis i Sara Hanghøjs afhandling "Den konstituerende sofapude – materialisering set i et kulturanalytisk perspektiv" (Hanghøj, 2007). Her kombinerer Hanghøj genstandsbeskrivelse og kulturanalyse med Aktør-netværk teorien i undersøgelsen af, hvordan subjektiv livsværdi materialiseres og fastholdes i en artefakt, eksemplificeret i en narrativ fortælling om den

håndvævede sofapudes tilblivelse, anvendelse og tilstedeværelse. Lars Emmerik Damgaard Knudsen har i sin afhandling "Teori og praksis i læreruddannelsen. Kundskabsformer, kultur og kropslighed" (Knudsen, 2012) arbejdet tværvideenskabeligt inden for filosofi, kulturanalyse og fænomenologi. Han skriver sig ind i teori- og praksisdiskussionen gennem en undersøgelse af, hvordan man kan forstå de kropsligt indlejrede kundskabsformer, som intenderes og praktiseres i vekselvirkningen mellem praktik og uddannelsessted i kulturelle strukturer på læreruddannelsen. I 2013 afsluttede jeg mit kandidatstudie i Didaktik (Materiel kultur), med specialet: "Materiel design i et genealogisk perspektiv. En diskursanalyse af fagene sløjd, håndarbejde og materiel design" (Andersen, 2013). Min tilgang til forskning i det praktiske fagområde i denne afhandling er derfor rundet af mit studiet og den kulturanalytiske tilgang til at forstå og undersøge fag og didaktisk praksis i en bred forståelse – både inde fra skolens fysiske rum og udefra. Genstandsfeltet i afhandlingen udspringer således af specialets, som en mulighed for at gribe, videreudvikle og nuancere nogle af de hypoteser, ideer, metoder og resultater, som specialeprocessen i sin tid åbnede op for. Afhandlingen indskrives i den teoretiske forståelse og de videnskabsfaglige inspirationer som Didaktik (Materiel kultur) studiet er rammesat af, og skal læses på det grundlag. I en dialektisk tilgang bygger afhandlingen således videnskabsteoretisk på spændingsfeltet mellem at forstå og undersøge HD-fagets tilblivelsesproces ud fra strukturelle, kulturelle og relationelle tilgange (Højrup, 2002), stedbundne og materielle tilgange (Haastrup & Knudsen, 2015; Kragelund & Otto, 2005) og ud fra almen didaktisk teori (Nielsen, 1998a), som vil afspejle sig i mine metodiske valg og i min måde at arbejde med analyserne på.

Afhandlingens videnskabelige bidrag

*Kulturanalysen og den materielt orienterede brede didaktikforståelse er videnskabsteoretisk og forskningsmæssigt placeret og fremlagt som en teoretiske rammesætning, der ligger til grund for en teoretisk uddybning i kapitel 3 og opbygning af metodedesign og analysestrategi i kapitel 4. Med den rammesætning ønsker jeg at bidrage til en teoriudvikling, hvor de forskellige traditioner kombineres i en tværvideenskabelige tilgang, og afprøves som en teoretisk og metodisk mulig vej for at undersøge HD-fagets tilblivelsesproces. Med mine teoretiske valg skabes der mulighed for en undersøgelse af faget og dets didaktik både *indefra* i den nære undervisningspraksis i skolen, med afsæt i det materielle, og *udefra* i et bredere perspektiv, hvor den nære undervisningspraksis*

sættes i relation til praksisformer og deltagere i uddannelsessystemet, samfundet og politisk set, samt nationalt og internationalt. I den teoretiske ramme forstås HD-fagets tilblivelse således ikke som et anliggende i det enkelte skolefag, men som et anliggende på tværs af fag og i relation til deltagere og praksisformer i og uden for skolen. Hermed ønsker jeg at "åbne" den didaktiske forståelse og brede den ud, som en teoretisk vej, der må undersøges både empirisk og analytisk i relation til alle dimensioner i det fire-dimensionelle kulturbegreb. Derigennem er det min hensigt at bidrage med nye perspektiver på måder at forstå og undersøge didaktik og fag på. Måder, som bygger oven på og kombinerer metoder og teorier fra den tidligere didaktiske forskning i fagene sløjd og håndarbejde, såvel som sammenlignende fagdidaktisk forskning, kulturanalytisk- og materiel kulturdidaktisk forskning. Med afhandlingens brede perspektiv, hvor politiske beslutninger og institutionelle strukturer i uddannelse undersøges som skabere af nye rammer og vilkår for faget HD, indskrives projektet sig desuden i det uddannelsesvidenskabeligt felt, og kan her bidrage ved at synliggøre, hvordan forandringer i og etableringen af fag og fagdidaktik må forstås i tværinstitutionelle sammenhængende processer. Hermed bygger afhandlingen videre på, og forholder sig til nogle af de problematikker, som bogen "Glidninger" (Leif Moos et al., 2019) refererer til. Det overordnede erkendelsesmæssige bidrag, der opsummerende kan udledes, er at forstå HD-faget og fagdidaktikkens forandring og tilblivelse som en historisk og nutidig betinget tilblivelsesproces, som foregår i relation til og mellem lærernes-, folkeskolens-, læreruddannelsens-, samfundets-, statens- og andre staters praksisformer. Den erkendelse forsøger jeg at opnå gennem en undersøgelse, som afprøver en kombination af kulturanalyse, didaktisk analyse og en orientering mod det materielle som et undersøgelsesdesign, der skal favne både kompleksiteten og helheden i tilblivelsen af HD-faget, dets lærere og dets undervisningspraksis. I kapitel 3 herunder vil jeg argumentere for, hvordan og hvorfor Højrup's kulturanalyse, med praksisbegrebet som moderbegreb (Højrup, 2002), rummer både det didaktiske og det materielle. Kapitlet skal derfor læses som mit forsøg på teoretisk at bidrage til videreudviklingen af et bredt didaktikbegreb, der forhåbentlig kan føre til videre diskussioner, afprøvninger og erfaringsdannelser i fag og mellem fag i skolen, men også i alle de didaktiske praksisser, der ligger uden for skolen som institution.

KAPITEL 3. UDDYBNING AF TEORETISK GRUNDLAG

I den dialektiske videnskabsforståelse, som Højrup bygger på, fremstår ordet *begreb* tosidet – eller dialektisk. For det første kan begreb fremstå som et *tingsbegreb*, eksempelvis som ting eller sanseindtryk i verden, og for det andet kan begreb fremstå som et *relationsbegreb*, der teoretisk set har sin plads i en begrebsstruktur, i hvilken flere begreber indbyrdes definerer hinanden (Højrup, 2002, s. 49). Begrebet *struktur* er i Højrup's udlægning ikke et tingsbegreb, der hører til i og er styrende for den empiriske begrebsverden og menneskene deri, som det er blevet fremlagt hos nogle strukturalismekritikere (Højrup, 1995, s. 30). Videnskabelig struktur er en begrebsstruktur, der anvendes som redskab i analysen af menneskers liv og livets forandring, og som adskilt fra tingsbegrebsverdenen og menneskers liv selvklart ikke påvirker disse. Relationsbegrebsstrukturerne er hos Højrup i konstant transformation sideløbende med, at den videnskabelige praksis udvikler sig (Højrup, 1995, s. 30-31). Ifølge Højrup er det i mødet mellem det teoretiske værksted og det praktiske værksted, at den begrebspecificerende og begrebstransformerende udvikling finder sted i en irreversibel og kumulativ videnskabsproces (Højrup, 2002, s. 129-130).

Kulturteoriens praksisbegreb

Med det fire-dimensionelle kulturbegreb præsenteret i det foregående kapitel, og med tankerne omkring begrebets sammenkobling med didaktisk teori og teori om materialitet, har jeg "kridtet banen op" for den videre udbygning af mit teoretiske grundlag. I det følgende vil jeg derfor gennem en begrebspecification vise, hvordan praksisbegrebet, der står som det centrale begreb i Højrup's strukturelle kulturteori (Højrup, 1995, 2002), kan rumme og forbinde min teoretiske og empiriske ambition om at afprøve en bredere måde at tilgå undersøgelser af fags didaktiske forandrings- og tilblivelsesprocesser. I argumentationen tager jeg udgangspunkt i Højrup's praksisbegreb og hans særlige udlæsning af begrebet, som forstærkes gennem et perspektiv til sociolog Pierre Bourdieus udlæsning af begrebet. Herfra videreudvikler jeg mine egne specificationer med inddragelse af såvel didaktisk som materiel-orienteret teori.

Praksisbegrebet som to forskellige udlæsninger

Praksisbegrebet som teoretisk begreb står ikke entydigt frem. Det bruges på mange måder, teoretisk og empirisk, med forskellig terminologi og ud fra forskellige opfattelser

af, hvordan praksis og menneskelige handlinger er forbundne. For Bourdieu står *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 106) centralt i praksisbegrebet. Med habitus tager Bourdieu udgangspunkt i individet og det enkelte menneske. Den iboende sum af erfaringer, som mennesket gør sig, ses hos ham som udslagsgivende for de bevidste og ubevidste handlinger og valg, der gøres og tages i en given praksis – eller *felt* i Bourdieus terminologi. Hvor subjektets habitus skabes over tid, som legemliggjort kapital gennem de praksisser det indgår i, er samme habitus med til at skabe selvsamme praksisser. Ifølge Bourdieu skabes habitus af iboende subjektive strukturer, men også af objektive strukturer i sociale, relationelle sammenhænge og gennem materialiteter i den konkrete verden vi indgår i (Callewaert, 1996). Bourdieu knytter således individet og konteksten sammen med begrebet habitus, som bl.a. giver bud på produktion og reproduktion af klasser, køn, social arv osv. Habitusbegrebet i Bourdieus teori forklarer således, hvordan og hvorfor menneskers valg, handlinger, deltagelsesmuligheder og anerkendelse i forskellige felter – eller praksisser - muliggøres eller umuliggøres.

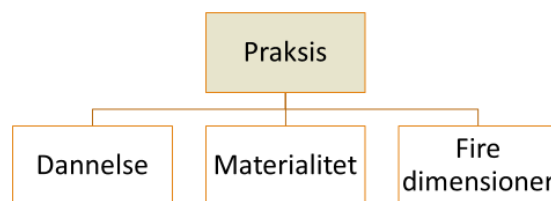
Mens Bourdieu med sit praksisbegreb sætter det enkelte menneske i centrum, tager Højrup med sit praksisbegreb udgangspunkt i forholdet mellem mål og midler for forskellige salgs subjekter. Hos Højrup defineres enhver praksis af de *mulighedsbetingelser* som en given praksis møder i alle fire-dimensioner af kulturbegrebet. Det er således den relationelle sammenhæng mellem den enkelte, samfund, stat og statssystem som skaber praksisformens rammer og vilkår (Højrup, 1995, 2002). Det enkelte menneskelige subjekt indgår altid og allerede i bestemte praksisformer og relationer, og interPELLERES (Højrup, 2002, s. 595 - 596) og dannes i stadige processer til netop den konkrete situation. Den enkeltes dannelse til forskellige praksisformer afhænger derfor af interPELLATIONSprocesser, som kan lede til en opfattelse af praksis som selvfølgelig og meningsfuld, hvilket udfoldes senere i kapitlet. Den relationelle sammenhæng mellem mål og midler i forskellige praksisformer viser, hvordan Højrup, til forskel for Bourdieu, tager udgangspunkt i praksis og ikke i mennesket. Han forstår således ikke menneskelige subjekters handlinger og aktivitetsmønstre som noget iboende, der udspringer af det enkelte menneske i sig selv. Højrup's udlæsning af praksisbegrebet, og forståelse af subjekters dannelse, knytter sig derimod til praksisbegrebets specifikationer (Højrup, 1995, s. 69-70), som uddybes i det følgende.

Således defineres enhver praksisform af særlige mulighedsbetingelser, som sætter rammen for, hvordan subjekter handler, agerer og dannes. Det er netop forståelsen af, at det er praksisformernes *forskellige* mulighedsbetingelser, der adskiller dem fra hinanden, som gør Højrup's teori forskellig fra andre teoretikere, der anvender praksisbegrebet. Og

hvor Bourdieu taler om habitusbegrebet som udgangspunkt for produktion og reproduktion af praksis, taler Højrup om *etnocentrisme* (Højrup, 2002, s. 297) praksisformerne imellem. I Højrup's praksisforståelse er det muligt at overskride centrismen, og ændre både praksisform og de menneskelige subjekters praksis, gennem ændringer i praksisformens mulighedsbetingelser og gennem dannelse til det nye. Netop den praksisforståelse er anvendelig i min undersøgelse, idet den kan bidrage til at belyse, hvordan praksisformen og de menneskelige subjekters mulighedsbetingelser i sløjd og håndarbejde og HD-faget etableres og forandres i kraft af ændringer i mål og middel i andre dimensioner. Og hvordan den forandring er betinget af *dannelse* til ny praksis. Denne dannelse vedkommer det menneskelige subjekt, men det skal fremhæves, at i Højrup's forståelse udgør eksempelvis også fag, praksisformer og institutioner subjekter, der forandres gennem dannelse. Den forståelse ligger ligeledes til grund for mit valg af Højrup's praksisteori som toretiske ramme. Det valg giver mig mulighed for at undersøge forandringerne i fagene og deres praksisformer som dannelses- og interpellationsprocesser.

RELATIONEN MELLEM TELEOLOGI OG KAUSALITET

Ifølge Højrup må enhver praksis analyseres som en helhed. Helheden i en praksis definerer han af begreberne *teleologi* – formålet og *kausalitet* - årsagsforholdet. Højrup's brug af begreberne bygger på Hegels teori (Hegel, 1969 i: Højrup 2002, s. 94). Begge anskuer



teleologi og kausalitet som to modsatrettede relationer, der tilsammen udgør en dialektisk helhed. Begreberne har hver to *terminalbegreber* – mål og middel samt årsag og virkning (Højrup, 2002, s. 151), som står i relation til hinanden (Højrup, 1995, s. 65 og 71; 2002, s. 94):

*Den teleologiske relation udgøres af et **mål**, der sætter et **middel**. Den kausale relation udgøres af en **årsag**, der frembringer en **virkning**. Den teleologiske relation forudsætter den kausale relation, fordi det teleologiske middel ikke kan være formålsrettet uden at være formålstjenligt. Midlet må derfor være identisk med en kausal årsag, der kan frembringe en virkning, som selv er identisk med det teleologiske mål... Målet sætter midlet, mens det er årsagen der frembringer virkningen.* (Højrup, 2002, s. 94, mine fremhævninger).

Citatet viser, hvordan teleologi og kausalitet forudsætter hinanden og ud fra de fire terminalbegreber kan praksisbegrebet aflæses (Højrup, 2002, s. 94). Enhver praksisanalyse må derfor være en analyse af de relationelle terminalbegreber. Det er værd at bemærke, at det netop er i undersøgelsen af en bestemt praksis, at det bliver muligt at udpege mål og midler. Det er således i mødet mellem begreberne og den empiriske analyse, at praksisbegrebets relationsbegreber giver indhold. Og det er i dette møde at begreberne "bliver sat på arbejde" med empirisk at undersøge, hvad der inde fra denne praksis udpeges og italesættes som mål og midler. I relation til denne undersøgelse er midler udlæst som materialitet særligt centralt. Samtidig bliver begreberne "sat på prøve" i forhold til at kunne forstå sammenhænge, gennemlyse modsætninger og dilemmaer samt forandrings- og dannelsesprocesser for den pågældende praksis. Dette uddybes i senere specifikationstrin.

Relationen mellem teleologi og kausalitet vil tage forskellige former i forskellige praksisser, alt efter hvilke mål, der her sættes, og hvilke midler, der stilles til rådighed, såvel som mål og middel sat i en praksis, står i gensidig relation til og betinger mål og middel i en anden praksis. Således vil jeg på baggrund af mål og midler og deres indbyrdes relationer analysere de forskellige involverede praksisformer i genstandsfeltet. Og gennem et analysestrategisk skifte mellem praksisformerne, kan jeg få øje på ligheder, kontraster og forandringer praksisformerne imellem, og ved hjælp af det historiske perspektiv også over tid. HD-fagets praksis, som fremstår som genstandsfeltets omdrejningspunkt, indgår, med andre ord, i en struktur af praksisser og teleologiske og kausale relationer gennem tid og sted.

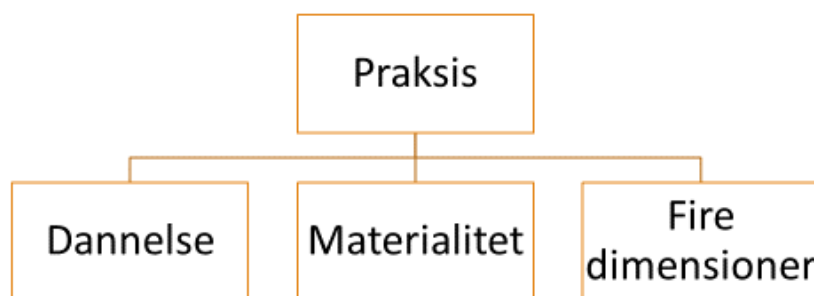
PRAKSISBEGREBETS SPECIFIKATION

Højrup har udspecificeret praksisbegrebet i fem specifikationstrin⁴. Specifikationerne fremstår som den mest enkle og hensigtsmæssige begrebsstruktur, hvori man i en analyse kan bevæge sig frem og tilbage og vælge at læse praksisbegrebet fra de forskellige specifikationstrin. På de forskellige trin indgår teoretiske specifikationer og

⁴ Højrup's specifikationstrin kan reduceret beskrives med følgende overskrifter: 1. Subjekt-Objekt/Praksis, 2. Arbejdsbegrebet/Produktionsbegrebet, 3. Produktionskæder, 4. Liv/Samfundsmæssig arbejdsdeling, 5. Producentens liv og mulighedsbetingelser/produktionsrelationer (Højrup, 2002, s. 95).

relationsbegreber (Højrup, 2002, s. 49), som sætter rammen for at se praksisbegrebet som både en kulturteori og en dannelsesteori, hvorfra der fra starten er tænkt en materiel dimension ind. De forskellige udlæsninger eller specifikationstrin i begrebsstrukturen rummer muligheden for at udlæse alle de dele, i form af struktur, kultur, dannelse, didaktik og materialitet, som jeg ønsker og ser som nødvendige for at komme nærmere mit genstandsfelt og videnskabelige afsæt. Den udlæsning vil jeg i det følgende uddybe og jeg lader mig således inspirere af Højrup's teoriudvikling, og måden han arbejder i det teoretiske værksted på (Højrup, 2002, s. 129-130).

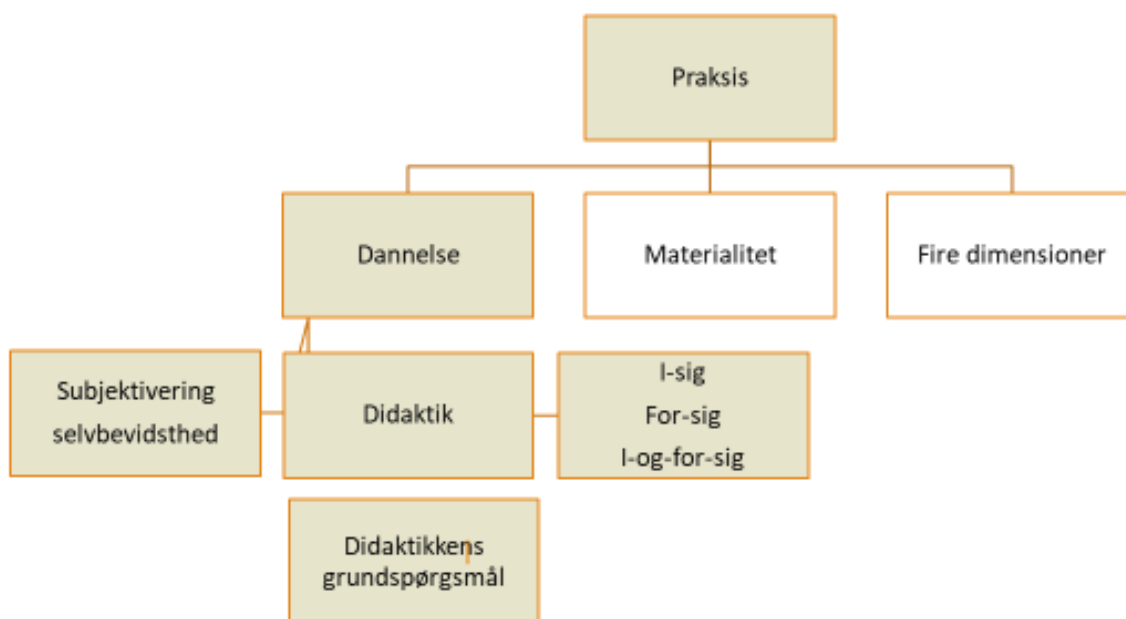
Indledningsvist tager jeg udgangspunkt i en præsentation af praksisbegrebet som overbegreb og viser efterfølgende, hvordan hhv. dannelse, didaktik, materialitet og kultur kan aflæses heri (figur 2). Derfra vil de tre udlæsninger af praksisbegrebet blive specificeret med yderligere relationsbegreber, således at begrebsstrukturen forgrenes nedefter, med praksisbegrebet som øverste led. De grå kasser i figurerne illustrerer hvor i specifikationsrækken, jeg arbejder.



Figur 2. Praksisbegrebets tre udlæsninger

Praksisbegrebet udlæst som dannelse og didaktik

Jeg indleder min specifikation af praksisbegrebet ved at synliggøre, hvordan det kan aflæses som *dannelse* i Højrup's forståelse. Herefter følger mine begrebsspecifikationer, som figur 3 viser, hvor integrationen af didaktisk teori udgør den interessante kobling i begrebskombinationen.



Figur 3. Begrebsspecifikation for praksisbegrebet udlæst som dannelse og didaktik

For det første er det vigtigt at understrege at dannelse i denne sammenhæng forstås som *subjekters udvikling fra et til noget andet*. Det er i Højrup, og min, forståelse ikke kun tale om det menneskelige subjekt, da fag, institutioner og praksisformer tillige udvikles fra et til noget andet. Samtidig vil jeg understrege, at jeg ud fra Højrup skelnen anvender begrebet subjekt som både relationsbegreb og tingsbegreb (Højrup, 2002, s. 49).

Når jeg refererer til subjektets dannelse empirisk set, fremstår subjekt-begrebet som et tingsbegreb, i analysen af menneskers, fags, fagdidaktikkens og skolers mm. dannelse fra tidligere praksis til ny praksis. Når jeg arbejder med subjekters dannelse i det teoretiske værksted (Højrup, 2002, s. 129-130), refererer jeg til begrebet subjekt som et relationsbegreb: Dannelses- og subjektiveringsprocesser tager i Højrups specifikationstrin af praksisbegrebet udgangspunkt i begreberne liv og livsproces (Højrup, 2002, s. 101. Niv. I). Gennem mål og midler, sat for det enkelte subjekt, muliggøres særlige måder at handle og leve på i en given praksis, som adskiller sig fra og samtidig står i forhold til andre praksisser, som vist i det foregående afsnit.

Mellem praksisformer opstår kontraster. Forskellene eller kontrasterne mellem praksisformer kan ifølge Højrup medføre systematisk blindhed over for andre praksissers mål, begreber, livsmønstre, problematikker osv. Denne blindhed kalder han for etnocentrisme eller livsforms-centrisme (Højrup, 2002, s. 297 og 419). Med

centrismebegrebet kan man forklare subjekters modsætninger og vanskeligheder ved at relatere til og forstå andre subjekters måder at tale om, forstå og gøre en given praksis på (Højrup, 2002, s. 419).

Når subjekters praksisformer forandres og overskrider centrismen, er det betinget af ændringer i mål og middel, som "kræver" og sætter rammen for dannelse til ny praksis. I Højrup's udlægning af denne dannelsesproces bygger han på Hegels dannelsesteori, som uddybes i det følgende afsnit.

DANNELSE GENNEM *I-SIG*, *FOR-SIG* OG *I-OG-FOR-SIG*

For at komme nærmere en forståelse af, hvordan subjekter dannes og i denne undersøgelse, hvordan f.eks. lærerne i faget HD dannes til og accepterer de nye forhold i form af nye mål og midler i faget, inddrager jeg Henriette Buus' (2001) argumentation, hvor hun, som Højrup, inddrager Hegels sædelighedslære⁵ og dannelsesteori i forståelsen af subjektiveringsprocesserne (se f.eks.: Hegel, 2005).

For Hegel er dannelse den måde udvikling foregår på, hvor subjekter dannes fra ubevidst natur, gennem bevidsthed til selvbevidsthed. Han begrebsligger dannelseteorien i en udviklings-cyklus med begreberne: *i-sig*, *for-sig* og *i-og-for-sig* (Buus, 2001, s. 128), som illustreret i figur 4. Begrebet *i-sig* er dér, hvor udviklingen starter, i det, som af det selvbevidste subjekt opfattes som selvfølgeligt praksis og som derfor fremstår ureflekteret og ubestemt. Når subjektet præsenteres for noget ukendt, noget nyt og andet som resulterer i forandringer i mål og middel, så bliver den ubestemte tilstand bestemt - den for noget *for-sig*. I subjektets møde med det ukendte skabes en refleksion over *i-sig* og *for-sig* (den selvfølgelige og den ukendte praksis), som medfører, at det ukendte bliver kendt og modsætningerne mellem *i-sig* og *for-sig* ophæves i begrebet *i-og-for-sig*. I den nærmest cykliske bevægelse omdannes *i-og-for-sig* til et nyt *i-sig*, og det fremmede og ukendte, som subjektet blev stillet overfor, er nu omdannet til noget selvfølgeligt og kendt (Buus, 2001, s. 128).

⁵ Hegels sædelighed forstås som den indre sammenhæng mellem stat, samfund og den enkelte borger og familie. Sædelighed skabes gennem dannelse (Buus, 2001, s. 116).



Figur 4: "Dannelsens-cyklus" Med inspiration i Buus udlægning af Hegels dannelsese teori
(Buus, 2001, s. 128)

Begrebet modstand spiller en vigtig rolle i dannelsesprocessen. Den modstand, der rejses hos subjektet i mødet med det ukendte, er dét, der skaber refleksion over egen praksis og gør dannelse mulig. Som citater herunder udtrykker, er det således kun gennem subjekters (selv-) dannelse og kamp for anerkendelse som selvbevidst subjekt, at selvbevidstheden udvikles:

Det er kun ved at møde en modstand og yde en modstand, der successivt danner mere selvbevidste former... subjektet udvikler sig som et selvbevidst jeg af den dannelse, der smedes af dets egen kamp for interpellativ anerkendelse. Gennem modstand tvinges subjektet til at reflektere over sin egen praksis, sætte sig op imod hidtil indgroede fordomme og overskride det, der hidtil er taget for givet (Jespersen et al., 2006, s. 245-247).

Overføres teorien til det empiriske værksted, kan det belyses i følgende eksempel: Ved HD-fagets indførelse, både på læreruddannelsen og i folkeskolen, står de tidligere håndarbejds- og sløjd lærere og den hidtidige selvfølgelige didaktiske praksis over for noget ukendt, bl.a. formuleret af undervisningsministeriet i folkeskolens nye Fælles mål. Forskellige praksisformer som stat, kommune og skoleleder stiller forskellige midler til

rådighed med henblik på implementering af faget og udviklingen af en ny undervisningspraksis, for derved at nå målet - sat på politisk niveau, men fortolket og omsat i den enkelte praksis. Omstilling og overskridelse af den hidtidige praksis i fagene sløjd og håndarbejde kræver dannelse til ny *selvfølgelig praksis* (Buus, 2001, s. 108) – både hos læreren, som efterfølgende vil fremstå om selvbevidst subjekt, men også for bl.a. faget og skolen. Det understreger pointen om, at både mennesker, men også eksempelvis fag, institutioner og professioner i denne forståelse har subjekt-status.

Subjektets dannelse til ny praksis, gennem overensstemmelse mellem mål og midler, betegner Højrup *interpellation* (Højrup, 2002). For at interpellationen lykkes må staten omforme sin vilje, så den fremstår som en praksis, der af de afhængige subjekter opfattes som en *selvfølgelig praksis*, de er villige til at indgå i (Buus, 2001, s. 108).

Interpellationsbegrebet uddybes under "Praksisbegrebet udlæst som fire-dimensioner" sidst i dette kapitel.

DIDAKTIK – DANNELSENS STRATEGISKE PRAKSIS

Didaktik kan forstås som den strategiske praksis, hvorfra dannelsesprocesser igangsættes - en praksis, hvor nogle med dannelsesmål for øje tager didaktiske midler i anvendelse.

Relationen mellem mål og midler sætter de didaktiske rammer for de læreprocesser, som didaktikeren kan sætte i værk for at fremme dannelse til ny praksis. For subjekterne der dannes, eksempelvis eleverne i skolen eller de studerende på læreruddannelsen, er opmærksomheden rettet mod eksplicitte mål, som tilgås med selvbevidsthed som elev eller lærerstuderende, der skal lære noget og måske vil lære noget bestemt. Men dannelsen sker også "bag om ryggen" på subjekterne, sådan som det tidligere med begrebet "den skjulte læreplan" (Bauer, Borg, & Broady, 1986) er blevet omtalt.

Didaktikeren, eksempelvis folkeskolelæreren eller lektoren på læreruddannelsen, har som eksplicit mål at danne andre gennem den didaktiske praksis, men dannes også selv som subjekt i den proces. Det kan forstås som dobbeltinterpellation, som uddybes senere i kapitlet (s. 56). Didaktikerens dannelsesproces, når denne til stadighed må tilegne sig nye måder at undervise og lære andre noget på, kan imidlertid på samme måde som for eleven eller den studerende også foregå "bag om ryggen".

Så snart der sættes nogle mål og tages nogle midler i anvendelse, er et selvbevidst subjekt således allerede i gang med en didaktisk praksis, hvori både det selv og andre subjekter dannes. Denne udlæsning understreger, at både dannelse og didaktik kan forstås bredt og ikke kun gør sig gældende i forhold til fag, skole og uddannelse, men i stort set alle praksisser, i hverdagsliv og arbejdsliv, i samfundet, såvel som i staten. Didaktik kan

således forstås som en selvbevidst dannelsespraksis, med målet om at lære andre noget. Af denne argumentation følger også en ny forståelse af begrebet læring i relation til didaktik. Læring ses inde fra den didaktiske praksis, som didaktikkens virkning. Men i den stadige proces mellem i-sig, for-sig og i-og-for-sig rettes didaktikerens opmærksomhed mod elevens læring, mens forståelsen af det didaktiske subjekts egen dannelse fremstår mindre synligt. I denne undersøgelse rettes opmærksomheden også mod didaktikerens, f.eks. lærerens, dannelse set indefra fagets praksis, men også udefra i relation til skole, samfund og stat. Den didaktiske praksis kan således med fornuftens list lære alle involverede subjekter noget og fører til dannelse af ændrede praksisformer.

Når et fag og den allerede etablerede didaktiske praksis således stilles over for noget nyt, må forståelse af og argumentation herfor findes på det teoretiske didaktologiske niveau, hvor fag og didaktik ses udefra. Der er således nødvendigt at forholde sig til forandringer i faget didaktisk såvel som didaktologisk set. Set fra en given undervisningspraksis i skolen udpeger fagets mål og de midler, der stilles til rådighed, en særlig didaktisk praksis. En overensstemmelse mellem mål og midler, hvor læreren selvbevidst kan opfylde fagets målsætning, kan ses som en vellykket interpellationsstrategi (se s. 48). Ændres målene, så stilles der nye krav til midlerne, eller en ændret omgang med de midler, der allerede er til rådighed. Ændres midlerne, så går en didaktisk tilpasning i gang, hvor målet søges tilpasset de nye vilkår. Og forekommer der ændringer i mål eller midler, således at læreren ikke kan genkende sig selv som selvbevidst subjekt og derved ikke kan videreføre en selvfølgelig praksis, vil ændringerne, som vi så i Hegels dannelses teori, blive opfattet med modstand, indtil forholdet mellem mål og midler synes genoprettet og accepteret. Didaktologien ser udefra på didaktikken som et videnskabeligt genstandsfelt. Den vil således se på betydningen af forandringer i mål/middel-dialektikken ud fra en analytisk distance og på et alment plan. Derfor vil jeg argumentere for at praksisbegrebet og kulturanalysen i denne sammenhæng, kan læses som en didaktologi, der videnskabeligt og teoretisk synliggør, hvordan mål/middel-dialektikken i relation til didaktikken må forstås i et større og bredere perspektiv og forandres herfra.

Når et fag er fast forankret og gjort til selvfølgelig praksis, er refleksionen over didaktikken og relationen mellem mål og middel mindre presserende. I stedet kan finjusteringen af undervisningens konkrete udførelse komme mere i fokus. Det leder til næste trin i specifikationsrækken, som centrerer sig om den didaktiske rammesætning.

DIDAKTIKKENS GRUNDSPØRGSMÅL SOM DIDAKTIKKENS MIDDEL

Hvor didaktikken i det foregående blev fremlagt som dannelsens strategiske praksis, vil jeg i dette afsnit gå nærmere det, der betegnes som *didaktikkens grundspørgsmål* (se s. 13) ud fra Frede V. Niensens brug af begreberne (Nielsen, 2006) og fremlægge spørgsmålene som *didaktikkens midler*.

Når didaktikken ses som rammesætning for en given praksis, hvori subjekter, forstået som mennesker og fag, institutioner osv., dannes til selvbevidste subjekter, bliver konkrete didaktiske valg og fravalg i undervisningssituationen afgørende for deltageres subjektiveringsprocesser. Således kan didaktikkens konkrete rammesætning af en given undervisningssituation ses som det forbindende led mellem praksisbegrebet, dannelse og didaktik. Jeg inddrager således didaktikkens grundspørgsmål som en måde at rammesætte *dannelsens strategiske praksis* og dermed som bidrag til en nuancering af, hvordan didaktik kan forstås som middel for dannelse af praksisformer. I den forbindelse vil jeg understrege at de didaktiske spørgsmål, når de argumenteres ind i kulturanalysens praksisbegreb, også fremstår som kulturanalysens grundspørgsmål. Spørgsmålene kan således stilles til såvel den konkrete undervisningspraksis, som til enhver anden praksisform.

Som Nielsen (2006) fremlægger didaktikkens grundspørgsmål, der også refereres til som didaktikkens HV-ord, skelner han mellem den dannelseseoretiske og snævre didaktikforståelse, og den læreteoretiske og brede didaktikopfattelse, som præsenteret i kapitel 2. Den dannelseseoretiske didaktikforståelsen stiller følgende grundspørgsmål:

Hvad - hvilket indhold og kriterier for udvælgelse af det.

Hvorhen - målet for beskæftigelse med dette indhold.

Hvorfor - begrundelse for at vælge og for at beskæftige sig med det (Nielsen, 2006, s. 249-250).

De tre HV-spørgsmål er markeret med orange i figur 5.



Figur 5: Relationen mellem didaktikkens grundspørgsmål og praksis

Ved at spørge til *hvad*, *hvorhen* og *hvorfor* indsnævres didaktikken til at handle om fagets – eller praksisformens - *målsætning* og *årsag*. Man behandler derved ikke relationsbegreberne *middel* og *virkning*. Ved inddragelse af den læreteoretiske brede didaktikopfattelse suppleres de tre HV-spørgsmål med følgende spørgsmål:

Hvordan - måder for læreren at undervise i indholdet og for eleven at lære indholdet.

Hvormed - anvendelse af undervisningsmidler.

Hvor - spørgsmål om institution og lokaleindretning.

Hvornår - set i forhold til elevernes udviklings- og læreproces (Nielsen, 2006, s. 250).

De supplerende HV-ord er markeret med grå i figur 5. Med de yderligere HV-ord inddraget bliver også fagets eller praksisformens *middel* aktuelt gennem spørgsmålet om *hvormed* og *hvor*. Ligesom man kan argumentere for at relationsbegrebet *virkning* repræsenteres i spørgsmålet om *hvordan* og *hvornår*. Tilsammen tilbyder HV-ordene at komme hele vejen rundt i, hvad der rammesætter en didaktisk praksis, når praksis forstås ud fra specifikationen mål, middel, årsag og virkning. Hermed giver HV-ordene, som didaktikkens midler, også bredde i dannelsesbegrebet.

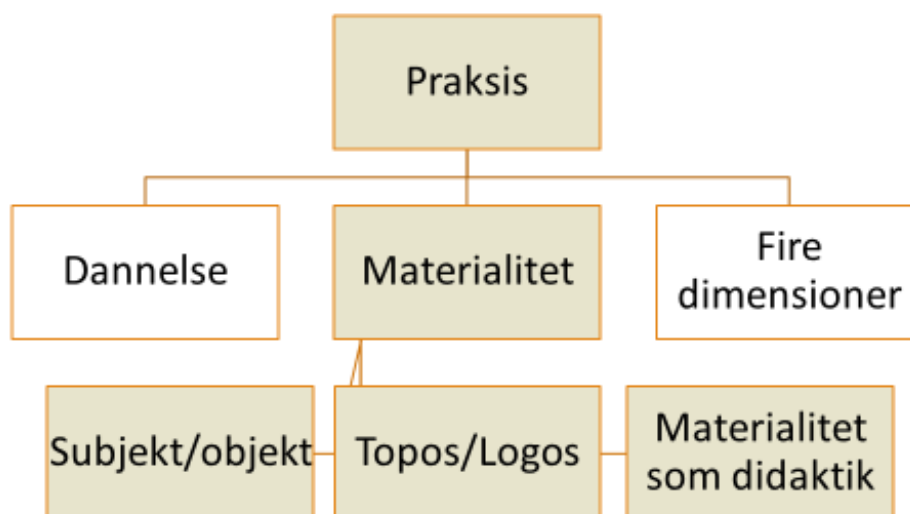
De svar som de spørgende HV-ord giver, kan igen analyseres som de mål og midler en konkrete undervisningspraksis har til rådighed, og svarene fører i den sammenhæng til fag-didaktiske svar om undervisningens indhold, metoder, materialer, elev

forudsætninger, tidsmæssige ramme osv. Heri kan eksempelvis undervisningens *hvorhen* være defineret af målsætningen i den politiske praksis, i form af Fælles mål i faget, mens undervisningens *hvor* og *hvormed* kan være defineret af de materielle vilkår, som den enkelte skole har til rådighed. Således står de svar, som spørgsmålene afstedkommer i den enkelte praksis, i relation til og defineres af andre praksisformer i de fire dimensioner i kulturanalysen, som vil blive uddybes senere i afsnittet.

Hvis alle HV-ord ikke gives plads, eller hvis nogle spørgsmål tages for givet, kan det givetvis medføre, at dannelsesprocessen "går bag om ryggen" hos både den lærende og didaktikeren, som tidligere nævnt. Eksempelvis hvis didaktikken primært planlægges entydigt ud fra en lærebog, uden skelen til de rammer undervisningen foregår i, de mål undervisningen skal lede til, eller de krav elevgruppen stiller. I sådan tilfælde er der risiko for, at mål og middel, årsag og virkning ikke forenes i praksis og at dannelse og interpellering finder nye former, end den intenderede. Ud fra den tese må de valg og fravalg, der tages ud fra HV-ordene i en given undervisningssituation, ses som betydningsbærende for den læring og dannelse, der finder sted. Således kan didaktik som rammesætning og didaktikkens grundspørgsmål som middel heri, ses som en vigtig strategi, der igangsætter dannelse og læring.

Praksisbegrebet udlæst som materialitet

En intention i min teoriudvikling i forbindelse med denne undersøgelse er at vise og afprøve, hvordan materialitet teoretisk og analytisk kan bygge bro mellem kulturanalyse og didaktik. I næste udlæsning af praksisbegrebet sætter jeg derfor materialiteten centralt, som illustreret i figur 6.



Figur 6: Praksisbegrebet udlæst som materialitet

Argumentationen for at sætte det materielle centralt starter i relationsbegreberne *mål* og *middel* (Højrup, 2002, s. 95, niv. I). I det foregående så vi, hvordan særlige mulighedsbetingelser i form af mål og middel, skabte særlige praksisforme og måder at forstå, handle, og dannes på som subjekt. Når afhandlingens genstandsfelt knytter sig til det praktiske fagområde, hvor værktøjer, materialer og værksteder betinger læreprocesserne og fagenes mål, står det materielle som middel og mulighedsbetingelserne for netop den type praksis særligt centralt. Der skal kort sagt materielle midler til for at handle i og gøre fagene. Den sammenhæng mellem mål og materielle midler udgør ligeledes omdrejningspunktet i Højrups næste specifikationstrin, som retter sig mod produktion og produktionsformer (Højrup, 2002, s. 95, niv. II).

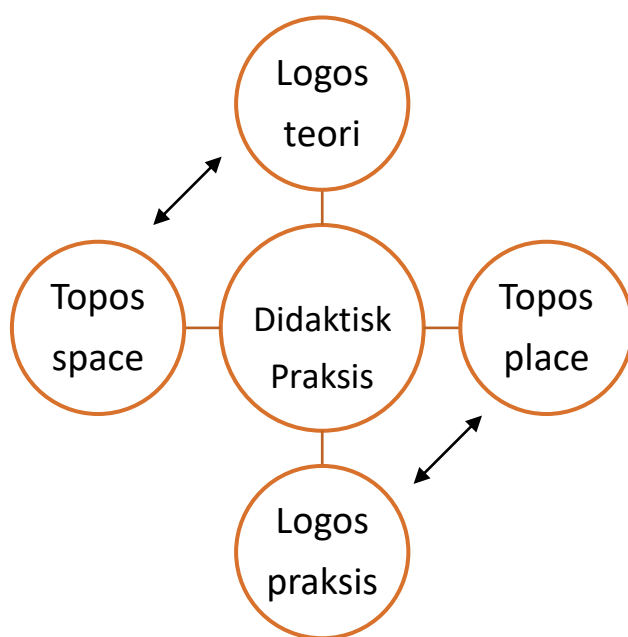
Produktionsformer, og de materielle midler heri, kan anskues fra et partikulært perspektiv i den nære undervisningspraksis i et fag. Eller fra et alment perspektiv, hvor produktionsformerne – hvad enten det drejer sig om den enkle vareproduktion, den kapitalistiske produktionsmåde (Højrup, 1983, 1995), eller konkurrencestatens måde at producere på, afhænger af hvilke midler stat og samfund stiller til rådighed. Den relation uddybes i udlæsningen af praksisbegrebet som fire dimensioner i næste afsnit.

Enhver produktion, således også produktionen i faget HD, er således betinget og afhængigt af de mål og materielle midler, der sættes af samfund og stat. Det være sig HD- fagets behov for faglokaler og undervisningsmaterialer i form af værktøjer, træ og tekstil, såvel som industriens behov for råvarer og fabrikker, eller landmandens behov for foder og stalde. Således kan materialitet, forstået som midler, ses som udgangspunkt for enhver

selvopretholdende produktions- og praksisform. Forsvinder eller ændres det materielle grundlag, som materialer, redskaber og værksteder i det praktiske fag, ændres praksissens grundlag. Som følge heraf ændres den didaktik og produktion der er mulig at gennemføre, eventuelt med andre dannelses- og interPELLeringsformer til følge, som vist i forrige afsnit. Hermed kan materialiteten, undervisningens *hvormed og hvor*, ses som en grundlæggende og vigtigt position, når didaktisk praksis undersøges og analyseres.

TOPOS OG LOGOS SOM KOBLING

Koblingen mellem praksisbegrebet, didaktik og materialitet er, som tidligere præsenteret i kapitel 2, udforsket og afprøvet i den materiel kultur didaktiske teoriudvikling, bl.a. gennem Haastrup og Knudsens arbejde med Teori/Praksis dialektikken i Topos/Logos-modellen (Haastrup & Knudsen, 2015; Knudsen, 2018). Haastrup og Knudsen placerer praksisbegrebet centralt i deres fire-strengede model, som illustreret i figur 7. De fire poler i modellen er defineret af relationerne mellem teori og praksis i Logos-aksen og space (rum) og place (sted) i Topos-aksen og tilsammen udgør de grundlaget for at analysere enhver given didaktisk praksis (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 36).



Figur 7. Topos/Logosmodellen (Haastrup & Knudsen, 2015).

Relationerne mellem polerne teori og space, som dobbelpilene illustrerer, repræsenterer det teoretiske og almene, som rent metodisk søges kortlagt og objektivt beskrevet. Således

kan et rum analyseres som et fysisk sted, der kan kategoriseres og beskrives i forhold til f.eks. funktion og indretning. Relationerne mellem polerne praksis og sted repræsenterer det levede og oplevede, der metodisk tager afsæt i og undersøger subjektive kropslige handlinger og erfaringer i en situeret praksis ud fra de materielle handlingsmuligheder, der tilbydes (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 45 - 51). I forhold til denne undersøgelse kan logos/teori eksempelvis forstås som de politiske intentioner og lærebøgernes teoretiske anvisninger i fagene, mens logos/praksis relaterer sig til, hvordan teorien og intentionen udmøntes i selve undervisningssituationen. Topos/space-polen forholder sig til faglokalets indretning og organisatoriske vilkår i skolen som institution, mens topos/place-polen er defineret af de observerede handlemuligheder og subjektive oplevelser og erfaringer rummet fordrer.

I tråd med Højrup's praksisforståelse fremstår forholdet mellem mål og middel som dét, der betinger topos såvel som logos, som igen er forudsætning for den didaktiske praksis, der kan udføres. I Haastrup og Knudsens didaktiske forståelse må forudsætningerne for læring og didaktik i enhver didaktisk praksis udforskes i relationen mellem alle fire poler, da læring og didaktik "både er forankret i stedet, kroppen, materialiteten, og i de begreber, det sprog og den viden, som er oparbejdet i bestemte former for praksis" (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 19). Modellen kan anvendes analytisk i forhold til enhver didaktisk praksis i kulturbegrebets fire dimensioner, hvilket understreger den brede didaktikforståelse, som Haastrup og Knudsen indskriver sig i. I denne undersøgelse underbygger teorien således min kobling mellem kulturanalyse, didaktik og materialitet og indgår i min argumentation for metode, empiri og analysestrategi i kapitel 4.

Samme forståelse for materialitet som didaktisk markør gør sig gældende i Haastrups og min egen artikel (Haastrup & Andersen, 2018). Her sættes det materielle og de genstande og rum, som undervisning i de praktiske fag rammesættes af og foregår i, centralt for elever og læreres handlinger, mulighedsbetingelser og læring. I den forståelse er den materielle kontekst i en given undervisningspraksis i sig selv med til at skabe rammerne for dannelse og læring og menneskers sociale omgang og handlinger (Casey, 2009; Haastrup & Knudsen, 2015), både når rum og materialitet understøtter eller omvendt modarbejder den didaktiske intention. Oversættes det til afhandlingens genstandsfelt kan sløjd, håndarbejde og HD ses som fag og didaktiske praksisser, der formes af, praktiseres gennem og defineres af det materielle i form af materialer, værktøjer og værksteder i relation til topos-aksen. Den didaktiske praksis i fagene dannes således gennem menneskers handlinger ud fra de midler i form af rum, genstande og materialer, der er stillet til rådighed på et givent sted, eksempelvis i HD-fagets faglokale. Og samtidig skaber

det materielle – undervisningens *hvormed* og *hvor* – den konkrete ramme for de handlinger og den dannelse og læring, der kan finde sted. Dialektikken heri uddybes i det følgende.

DIALEKTIKKEN I SUBJEKT/OBJEKT RELATIONEN

Overordnet kan praksisbegrebet udlæst som materialitet udlægges som *subjekters måde at gøre noget med objekter på*. I en dialektisk forståelse *tilbyder objekter samtidig subjekter måder at gøre noget på*. Objekters "tilbud" om handlemåder refererer psykolog James Gibson til som tingenes *affordance*: "The *affordances* of the environment are what it offers the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill" (Gibson, 2015, s. 119. Forfatterens kursivering). *Affordance*begrebet kan forstås dialektisk, som de muligheder omgivelserne giver eller fremlægger for subjektet i mødet. Omgivelsernes *affordance* er således afhængig af subjektets handlemåde – hvordan subjektet griber omgivelserne an. Og samtidig kan omgivelserne fremstå mere eller mindre handleanvisende for subjektet og tilbyde særlige omgangskvaliteter (Flensborg, 2009). I relation til den dialektiske forståelse mellem subjekt og objekt, tales der indenfor den materielle vending i etnologien og antropologien om *agency* (Bille & Sørensen, 2012; Gell, 1998; Henare et al., 2006) - tingenes agens. Her står tingenes iboende effekt eller intention – ikke som noget vi tildeler dem, men som noget de har - frem som en ny måde at forstå menneskets relation til omverdenen på.

Med et dialektisk perspektiv på subjekt/objekt relationen kan jeg teoretisk forklare, og analytisk undersøge, hvordan en given indretning af faglokale og udvælgelse af materialer, redskaber og læremidler sætter rammen for didaktikken i en undervisningspraksis, i relation til teori og space. Men også hvordan omgivelserne, rummet og materialiteten har særlige intentioner eller tilbyder særlige omgangskvaliteter, som sætter rammen for kropslige handlemuligheder og subjekters dannelsesprocesser, analyseret som *topos/place*.

MATERIALITET SOM DIDAKTIK

På baggrund af den dialektiske subjekt/objekt forståelse af forholdet mellem menneske og ting, kan man argumentere for, at materialiteten indgår som en didaktiserende og nærmest aktiv "deltager" i de praktiske fag (Haastrup & Andersen, 2018; Haastrup & Knudsen, 2015). Den materielle forankring i fagene og de mulighedsbetingelser materialiteten tilbyder, fremstår i den forståelse som et grundlæggende vilkår for enhver didaktisk praksis, og kan analyseres som forskelle over tid. Samtidig fremstår den

materielle forankring centralt for menneskers dannelses- og læreprocesser alment set og som noget fælles for alle mennesker (Haastrup & Andersen, 2018; Olsen, 2004 I: Kragelund & Otto, 2005, s. 8). Det materielle bliver så at sige en del af os som mennesker, og ud fra praksisbegrebets dannelsesperspektiv subjektiveres mennesket således gennem den dannelse, der opstår i omgangen med den materielle verden. Man kan sige, at materialiteten interPELLERER os til at blive en bestemt slags mennesker.

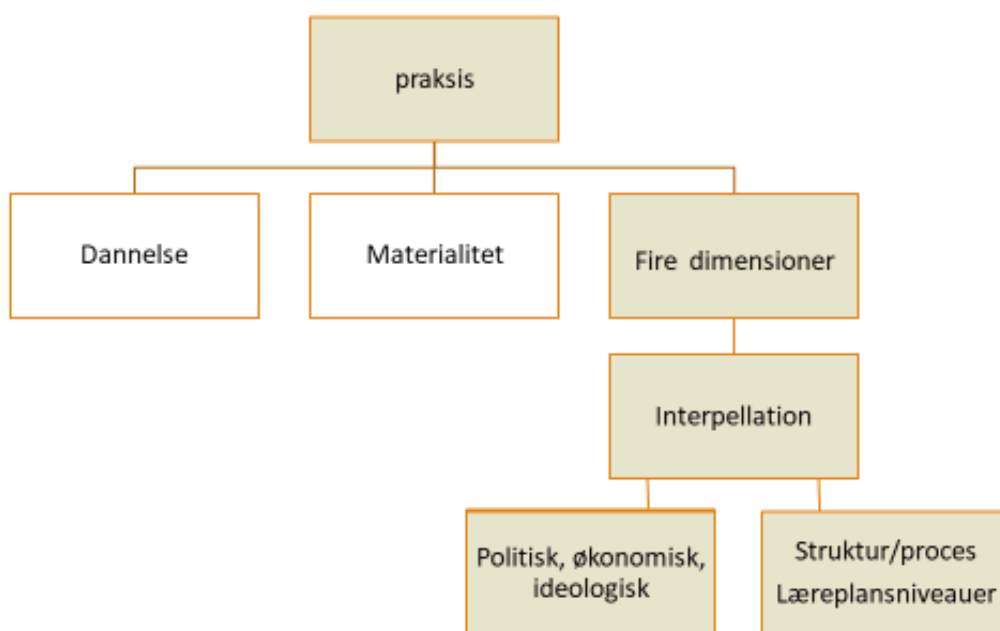
Den sammenhæng mellem menneske og materialitet ligger netop til grund for den ontologiske forståelse i studiet af materiel kultur didaktik (Kragelund & Otto, 2005, s. 11), såvel som i afhandlingens intention, hvor fagets tilblivelsesproces og lærernes dannelse til faget bl.a. analyseres i relationen mellem mennesker, materialiteten, steder og (didaktiske) handlinger, og hvor lærerne med materialer, værktøjer, modeller og faglokaler skaber fagets didaktik og egen undervisningspraksis.

Med materialitet som det, der kobler subjekt og objekt relationen, såvel som mål og middel relationen, synes der lagt til rette for min intention i denne undersøgelse, om ligeledes at koble kulturanalyse og didaktik gennem materialitet.

Med hjælp fra didaktikkens grundspørgsmål om *hvor* og *hvormed* kan fagenes materialitet i kobling til didaktikken gennem tiden og i forskellige rum undersøges: Med hvad er værkstedet indrettet? Hvilke materialer har været tilgængelige? Hvilke materialer er udvalgt? Med hvilke redskaber og teknikker er materialerne blevet bearbejdet? Og til hvilke former for produkter og modeller? Her ud fra kan det belyses, hvordan det materielle sætter rammerne for lærerens didaktiske tilrettelæggelse, metode og muligheder og derved undervisningens potentielle praksis, som den kommer forskelligt til udtryk over tid og i forskellige praksisser. Når det materielle, som her, ses som en linse, kan det fortælle om forholdet mellem mål og midler i didaktikken i den konkrete undervisningspraksis. Når materialiteten ses som en prisme i forhold til kulturanalysen, kan den fortælle om mål og midler i andre praksisformer og dimensioner af kulturbegrebet, som står i relation til fagets. Hermed skaber materialiteten bro mellem didaktik og kulturanalyse. Med andre ord kan de materielle forhold i faglokalet og undervisningen, sættes som udgangspunkt for undersøgelse af den enkelte lærers praksisform i relationen til skolens praksis, men også kommunens-, samfundets- og statens praksis på området. Dette relationelle forhold uddybes i den sidste udlæsning af praksisbegrebet i det følgende afsnit.

Praksisbegrebet udlæst som fire-dimensioner

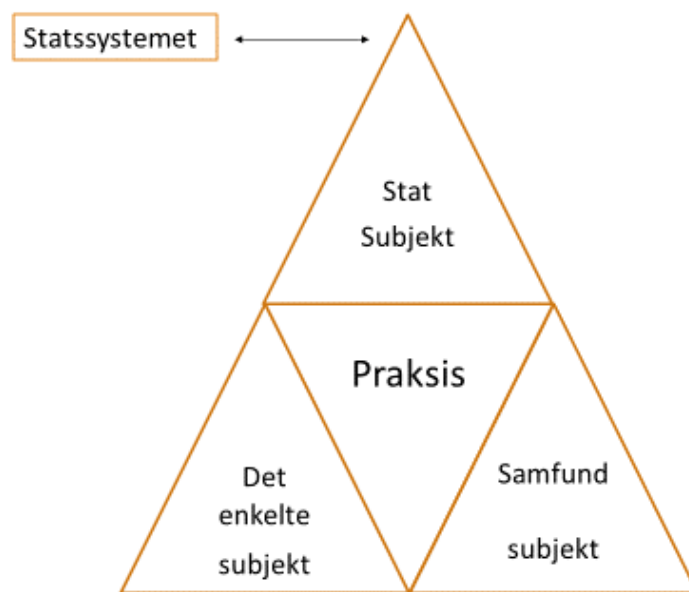
Den sidste specifikation af praksisbegrebet, jeg ønsker at argumentere for, er hvordan forholdet mellem praksisform, dannelse, didaktik og materialitet, som udgør de to forrige udlæsninger, kan forenes i det fire-dimensionelle kulturbegreb. Indledningsvist redegør jeg for sammenhængen mellem praksisbegrebet og de fire dimensioner og udbygger gradvist specifikationerne ved også at inddrage begreber og perspektiver fra de to tidligere udlæsninger af praksisbegrebet.



Figur 8: Praksisbegrebet udlæst som fire dimensioner

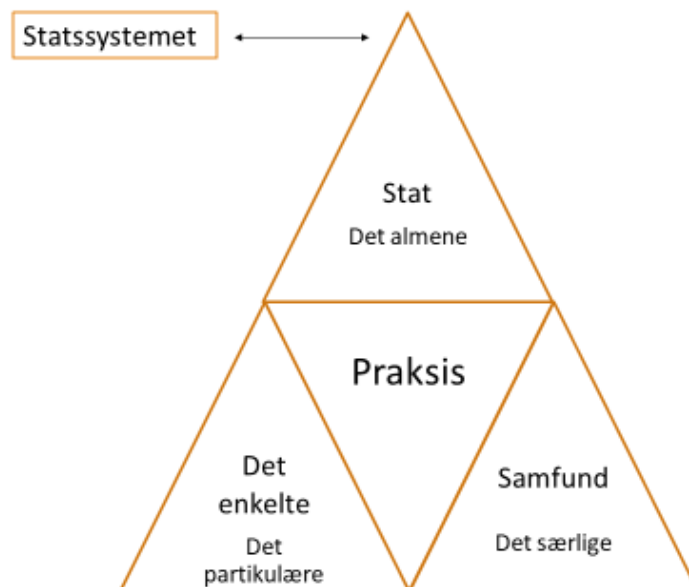
FORHOLDET MELLEM *DET INDRE* OG *DET YDRE*

Som belyst i det videnskabsteoretiske afsnit i kapitel 2 udviklede Højrup sine fire dimensioner i kulturbegrebet ud fra en dialektisk forståelse, der afveg fra den marxistiske teori om produktionsmåder og samtidig byggede oven på denne. Fælles er forståelsen af at livsformer og menneskers hverdagspraksis står i relation til vilkår sat af samfund og stat (Højrup, 1995). Den tætte relation mellem stat og samfund har Højrup synliggjort og teoretisk defineret som *Statens indre organisering*, som illustreret i trekanten i figur 9.



Figur 9. Det fire-dimensionelle kulturbegreb, frit efter Højrups figur i bogen "Omkring livsformsanalysens udvikling" (Højrups, 1995, s. 121)

Højrups fire-dimensionelle kulturbegreb bygger oven på Hegels tre-dimensionelle kulturbegreb, bestående af person, samfund og stat, som afløste et tidligere to-dimensionelt kulturbegreb inden for etnologien, bestående af begreberne struktur og aktør (Højrups, 2002, s. 649). I Hegels tre-dimensionelle kulturbegreb (Højrups, 2002, s. 649), udgør borgeren – "det enkelte" (forstået som både menneske, familie, fag, institution osv.) og samfundet, som *det lille subjekt* og staten, som *det store Subjekt*, tilsammen statens indre. Højrups tilføjer den fjerde dimension, Statssystemet, som *statens ydre*, som vist i figur 9. Til den indre dimension knytter Højrups, såvel som Hegel, yderligere tre perspektiver: Det *partikulære* perspektiv, der knytter sig til det enkelte og dennes konkrete situation; det *særlige* perspektiv, hvor "det enkelte" består af "en helhed af indbyrdes forskellige livsformer i samfundet" og det *almene* perspektiv, hvor folket er "en kollektiv Vilje i verden, et politisk Subjekt, blandt andre politiske Subjekter i verden" (Højrups, 2002, s. 656). Perspektiverne kan ses i figur 10. "Det enkelte"-dimensionen og det partikulære perspektiv kan i denne undersøgelse eksempelvis oversættes til skolefagets nære undervisningspraksis og fagets lærere på de lokale skoler, når HD-faget sættes i centrum i trekanten. Men sættes f.eks. læreruddannelsens praksis eller den politiske praksis i centrum, vil andre subjekter indtage "det enkelte"-dimensionen. Trekanten i figur 9 og 10 vil videre i teori afsnittet blive anvendt og udbygget som grundfigur.



Figur 10. Det almene, det særlige og det partikulære perspektiv i relation til det fire-dimensionelle kulturbegreb. Frit efter Højrup (Højrup, 1995, s. 121)

Med den fjerde dimension Statssystemet understreger Højrup, at en stat – statssubjektet – ikke står alene, men indgår i et fællesskab af stater – deraf et statssystem. Det er statssubjekterne (et antal af nationale stater), som skaber en helhed af statssubjekter, der tilsammen udgør et Statssystem og dermed den mellemstatsligt dimension. Den enkelte stat står altid i forhold til andre stater i verden, illustreret med dobbeltpilen i figur 10. Og centralt i figuren står praksisbegrebet, som en illustration af, at enhver praksis må forstås og analyseres ud fra det dialektiske forhold mellem alle fire dimensioner. Højrups kulturteori bygger således på et princip, hvor *hverdagslivet betragtes i et helhedsperspektiv*, og hvor forholdet mellem "det enkelte", samfund, stat og andre stater konstituerer en given livsform og praksis (Jespersen et al., 2006, s. 9-10). Overført til afhandlingens genstandsfelt, er HD-lærerens hverdagsliv og -praksis altså dannet af forholdet mellem læreren, som et lille subjekt, den undervisningspraksis læreren indgår i, og de vilkår som samfund, stat og andre stater sætter for fagets praksis og for læreren som borger. Dette relationelle forhold de fire dimensioner imellem, specificerer Højrup med begreber som anerkendelseskampe og suveræniteten, som præsenteres i det følgende.

Anerkendelsesrelationer mellem kulturanalysens fire dimensioner

For at en stat kan indgå som et *selvbevidst Subjekt* og som statsform i den fire-dimensionelle enhed, må den mobilisere et forsvar, således at andre stater anerkender dens *vilje og suverænitet* (Højrup, 2002, s. 659). Staten må så at sige "holde trit" og "udvikle modstandskraft til at overleve militært, økonomisk, demografisk, moralsk og kundskabsmæssigt" (Højrup, 2002, s. 288). Derved kan staten gøre sig uafhængig af-, opnå anerkendelse fra- og indgå alliance med andre stater. De stater, hvis forsvarsevne er nabostaterne tilsvarende eller overlegen, anerkendes som selvstændige, selvbevidste og uafhængige stater. Dette forhold kalder Højrup for anerkendelseskampens *survival of the superior defence* (Højrup, 2002, s. 659). Højrup bygger den del af sin statsteori, hvori statssystemet indgår, på Anders Boserups sammentænkning af Carl von Clausewits krigsteori, og Hegels anerkendelseskamp-begreb (Buus, 2001, s. 104), hvor begreberne *suverænitet, forsvarsevne og anerkendelseskamp* forklarer, hvordan den dialektiske "forsvars- og angrebskamp" mellem stater er afgørende for staternes overlevelse, og hvordan denne anerkendelseskamp er en uendelig proces (Højrup, 1995, s. 143; Jespersen et al., 2006, s. 238).

For at opretholde en tilstrækkelig forsvarsevne, må staten organisere sit indre, dvs. organisere sine små subjekter, civilsamfundet, der villigt (og med tiden selvbevidst) omsætter, handler og praktiserer statens vilje. Men statens organisering indadtil formes ligeledes gennem anerkendelseskampe- og relationer mellem civilsamfundet og staten. Hermed fremsår civilsamfundet som et effektivt middel for staten og statens forsvarsevne i den ydre organisering (Højrup, 2002, s. 286-287).

På baggrund heraf kan statsteorien reduceres til to anerkendelsesrelationer: mellem suveræne stater (Stats-Subjekter) og mellem Stats-Subjektet og civilsamfundets små subjekter i statens indre (Buus, 2001, s. 106-107), som f.eks. borgere, virksomheder, skoler og lærere. Hermed står den indre og den ydre organisering af staten i gensidig anerkendelsesrelation til hinanden og må derfor analyseres sådan. Konkretiseret til afhandlingens genstandsfelt betyder det, at den danske stat kontinuerligt må udvikle og opretholde en skole- og uddannelsespolitik, som gør det muligt at matche det uddannelses- og vidensniveau, der gør sig gældende for de stater, som Danmark står i anerkendelsesrelation til, og som vi normalt sammenligner os med. Skolevæsenet er derfor af stor betydning som medvirkende til et modstandskraftigt og tidssvarende uddannelsessystem, der kan bidrage til opretholdelse af et tilstrækkeligt uddannelsesniveau (Højrup, 2002, s. 289). Hvis de stater, fra hvem staten ønsker

anerkendelse, opruster eller ændre strategi på det skolepolitiske område, må den danske stat følge trop og tilsvarende opruste, sætte sig nye *mål* og frembringe de nødvendige *midler*, eksempelvis i form af viden eller særlige kompetencer hos borgerne. Dette "oprustningsløb" gør sig eksempelvis gældende i den ydre organisering, når politiske beslutninger nationalt set ses i lyset af forandringer og beslutninger på det mellemstatslige niveau i samarbejdende organisationer som f.eks. EU, UNESCO eller OECD. Og i den indre organisering, når skolepolitiske beslutninger er udslagsgivende for de vilkår HD-faget tildeles i den konkrete undervisningspraksis på den enkelte skole. For "at følge med" og opnå mellemstatslig anerkendelse må staten således ændre sin praksis, som kun muliggøres gennem en ændring af de praksisformer, der udgør statens indre. Staten skal således have både "det enkelte" og samfund til at indgå i og acceptere den nye praksis, som de nye mål, midler og vilkår betinger. Den proces refererer Højrup til som interpellation.

INTERPELLATION - DANNELSE TIL NY PRAKSIS

Højrup har videreudviklet begrebet interpellation fra den franske filosof Louis Althusser (1918 – 1990) brug af begrebet (Jespersen et al., 2006, s. 16 med henvisning til Althusser 1970/1983). Althusser formulerede subjektets dannelse således at "enhver ideologi interPELLERER de konkrete individer og gør dem til konkrete subjekter" (Althusser, Laustsen, & Holm, 2016, s. 53). Ud fra det citat fremgår det, at interpellation i Althusser forståelse handler om subjektiveringsprocesser. Althusser taler om "viljernes kamp": voksenalvilje mod voksenalvilje, statsvilje mod statsvilje osv. Og han peger på, at små subjekter kræver et stort subjekt, hvori de kan genkende sig selv som subjekter. Her bygger han oven på Hegel og anvender i den sammenhæng begrebet interpellation (Højrup, 2002, s. 595-596)

For at komme nærmere en forståelse af, hvordan lærerne i faget HD dannes og accepterer de nye forhold i faget, og hvorfor denne accept ikke er givet på forhånd, inddrager jeg Henriette Buus' (2001) argumentation for interpellationsbegrebet, hvor hun, som Højrup og ud fra Højrup, videretænker begrebets subjektiveringsforståelse ved inddragelse af Hegels sædelighedslære⁶ og dannelsesteori (Hegel, 2005). Med udgangspunkt i Hegels subjektiveringsforståelse og dannelsesteori, som belyst i første udlæsning af praksisbegrebet, søger Højrup og Buus gennem interpellationsbegrebets bestemmelse at

⁶ Sædelighed forstås som den indre sammenhæng mellem stat, samfund og den enkelte borger og familie. Sædelighed skabes gennem dannelse (Buus 2001, s. 116).

komme nærmere anerkendelsesrelationen mellem statssubjektet og dets afhængige subjekter. Med interpellation kan det forklares og analyseres, hvordan statens vilje, mål og midler gennem interpellation indadtil bliver gjort til selvbevidste subjekters vilje og mål, der resulterer i, at en ny praksis fremstår som selvfølgelig (Buus, 2001, s. 114).

DET POLITISKE, ØKONOMISKE OG IDEOLOGISKE NIVEAU

Staten, som statssubjektet, må påtage sig overblikket og ansvaret for, at borgerne interPELLERES til at overskrider deres centrisme (Højrup, 2002, s. 419) og dermed forandrer deres praksis i den retning, der kommer samfundet og statens aktuelle eller langsigtede mål til gode. I den bestræbelse kan statssubjektet iværksætte grundlæggende forandringer i sit indre. Og når staten så at sige "skruer" på mål og midler, i forhold til en praksisform på det partikulære niveau, ændres forholdene for de praksisformer, der står i relation hertil. Forandringerne må ske på en sådan måde, at statssubjektets tiltag giver mening for den enkelte borger og den enkelte praksis, således at de dannes til selvbevidste subjekter, der kan se sig selv indgå og handle i en forandret praksisform, jævnfør Hegels dannelsesteori (se figur 4). Det sker f.eks. ved at udruste borgerne med særlige kvalifikationer, ansvarsområder, eller gunstige rammer at udføre deres praksis i (Buus, 1999, s. 49; 2001, s. 97, 107+109; Jespersen et al., 2006, s. 16+245).

Som vist er staten afhængig af en indre organisering, der kan mobilisere de nødvendige midler i kampen om suverænitet. For en indre mobilisering stilles der tre grundlæggende krav til staten:

*Den må kunne frembringe én politisk Vilje... den må kunne producere og reproducere de nødvendige materielle midler, der gør den i stand til i praksis at varetage sine internationale interesser i statssystemet, og den må kunne danne den frie subjektivitet og folkelige selvbevidsthed blandt sine borgere og interesseorganisationer, der gør **dem** i stand til **sammen** at optræde som en selvbevidste Vilje i verden (Højrup, 2002, s. 659. Forfatterens fremhævning).*

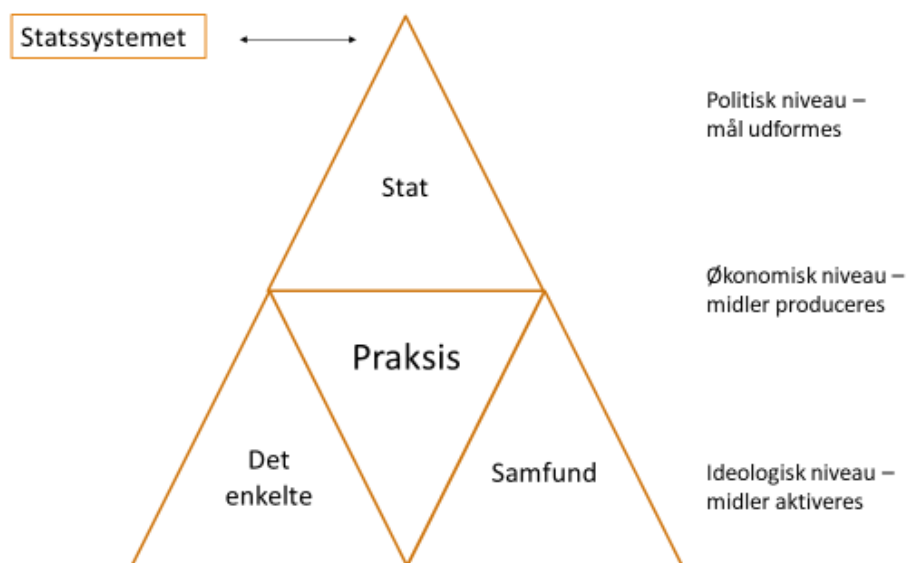
Disse grundlæggende krav til forsvarsevnen specificerer Højrup i tre relationsbegreber, der tilsammen udgør tre nødvendige niveauer for statssubjektet, men også for de afhængige subjekter, hvad enten det drejer sig om en kommune, en forening, en skole eller et fag mm.:

1. *Det politiske niveau,* "hvor de mål der former statens vilje til forsvar

udformes" (Buus, 2001, s. 105). Her analyseres hvordan staten udformer sine målsætninger udadtil og indadtil i politiske strukturer og processer.

2. *Det økonomiske niveau*, "hvor de midler, staten har brug for til at realisere sine mål, produceres og reproduceres" (Buus, 2001, s. 105). Her analyseres hvordan statens materielle midler produceres og reproduceres i specifikke produktionsmåder, for at opfylde målsætningen. Her står det materielle således klart frem og i relation til denne undersøgelse kan midlerne omhandle faglokaler og værktøjer, rådighedsbeløbet til undervisningen, timetal for fagene, lærernes uddannelse osv.

3. *Det ideologiske niveau*, "hvor midler aktiveres på en målrettet måde for at realisere statens mål" (Buus, 2001, s. 105). Her analyseres, hvordan statens målsætning og materielle midler gennem interpellation af borgere og virksomheder – skole og fag - osv. aktiveres målrettet (Højrup, 1995b, s. 150-151; Jespersen et al., 2006, s. 16). Her står dannelse og didaktik således klart frem, som en rammesætning hvori midlerne aktiveres. Man kan argumentere for, at når didaktik reduceres til primært at se faget indefra, som anfægtet i kapitel 2, er det mod dette niveau perspektivet rettes, uden egentlig sammenkobling til de to andre niveauer.



Figur 11. Sammenhæng mellem de tre niveauer. Frit efter Højrup (Højrup, 1995, s. 151).

De tre niveauer kombinerer på et mere empirisk niveau praksisbegrebets grundbegreber, i form af dannelse og subjektivering, materialitet og subjekt/objekt relationen, som de to foregående udlæsninger af praksisbegrebet har uddybet. I den betragtning kan det politiske niveau udlæses som statens selvbevidsthed, det økonomiske niveau som materialitet, produktion og arbejde og det ideologiske niveau som samfundets og borgerens selvdannelse. Tilsvarende min ambition i undersøgelsen, om at skabe bro mellem kulturanalyse og didaktik gennem materialitet, fremstår midlerne, her forstået som materialitet på det økonomiske niveau, ligeledes som brobygger mellem statens mål på det politiske niveau og interpelleringen af statens indre gennem aktivering af statens midler på det ideologiske niveau. Niveaurnes udformning – hvilke mål der sættes, hvilke midler der kræves og hvordan midlerne aktiveres målrettet – er afhængig af de anerkendelseskampe som staten indgår i, både i den indre og den ydre organisering.

STRUKTUR OG PROCES I LÆSEPLANSNIVEAUER

Med et nyt fag i skolen opstiller regeringen nye mål, som afføder særlige midler til de forskellige praksisformer, som skal implementere faget og opfylde målene. Disse mål, sat på det politiske niveau, skal, så at sige, oversættes og gøres meningsfulde gennem produktion af midler på det økonomiske niveau, således at mål og middel gennem interpellation accepteres på det ideologiske niveau. Et sådan middel er eksempelvis de skolepolitiske dokumenter, der udfærdiges i forbindelse med ændringer i skolen eller konkret for skolens fag.

Uddannelsesforsker John I. Goddlad (1920-2014) har i sin Curriculumforskning undersøgt, hvordan et fags curriculum kan forstås og tilgås på forskellige måder (Goodlad, 1979). Begrebet curriculum og Goodlads forskning refererer til den angelsaksiske curriculumtænkning, som redegjort for i kapitel 2. Begrebet relaterer til et fags indhold, som det kommer til udtryk i div. indholdsbeskrivelser, studieordninger, kursusbeskrivelser osv. I Danmark i dag består de officielle dokumenter af "Fælles mål", som indeholder fagformål, læseplaner og undervisningsvejledning for hvert fag (Undervisningsministeriet, 2019). Goodlad skelner mellem fem opfattelser og anvendelser af curriculum, som her oversættes til *læseplaner* i en dansk kontekst. Inspireret af Peter Hasselskogs oversættelse (Hasselskog, 2010, s. 86) fremstår niveauerne som oplistede herunder (Goodlads begreber i kursiv):

Den ideologiske læseplan (Ideological Curricula)

En form for idealbillede af fagene, der ikke behøver at forholde sig til implementeringen eller organiseringen (Goodlad, 1979 I: Hasselskog, 2010, s. 43). Læseplanen relaterer sig til statens overordnede mål og formål (statens vilje) med faget på det politiske niveau.

Den formelle læseplan (Formal Curricula)

Kommer til udtryk i fagenes Fælles mål som det gældende lovmæssige grundlag, som faget skal praktiseres ud fra på det ideologiske niveau. Niveauet refererer også til lokale læreplaner, studieordninger mm. (Hasselskog, 2001, s. 86).

Den opfattede læseplan (Perceived Curricula)

Relaterer sig til den måde hvorpå de forskellige deltagere og praksisformer opfatter den formelle læseplan og omsætter den (Hasselskog, 2001, s. 87). Den opfattede læseplan kan forbindes til centrismebegrebet, som måde at forklare forskellige opfattelser af læseplanen.

Den gennemførte læseplan (Operational Curricula)

Som relaterer sig til den konkrete undervisningspraksis ud fra de midler, der stilles til rådighed på det økonomiske niveau, og ud fra hvordan læseplanen er opfattet. Den er således et materialiseret udtryk for, hvordan målene sat i den formelle læseplan omsættes (Nielsen, 2009 I: Hasselskog, 2010, s. 88).

Den oplevede læseplan (Experiential Curricula)

Som relaterer sig til måden de underviste, f.eks. elever eller studerende, oplevede undervisningen (Hasselskog, 2010, s. 88).

Med læseplansniveauerne er vi således i didaktikkens perspektiv, hos dem, der vil lære nogle noget, med de midler, der stilles til rådighed. Men læseplansniveauerne forudsætter også en didaktologisk tilgang, særligt når ændringer står for døren, hvor refleksion over både teori og praksis i udviklingen af didaktik synes nødvendig i omsætningen fra et læseplansniveau til et andet. For hver type udlæsning af læseplanen gælder det, at måden den opfattes, omsættes og gennemføres på afhænger af, hvor i bevægelsen fra den ideologiske læseplan til den oplevede læseplan, man er. Goodlad forklarer det i sin teori om Curriculum Practice således:

There are, then, potential learners who will respond to something called a curriculum, a curriculum they will perceive quite differently from the way it was perceived by all those who had something to do with the producing or developing it. In its movement from wherever it had its beginnings to where these learners encounter it, this curriculum changed profoundly from whatever it was at the outset (Goodlad, 1979, s. 20).

Sammenholdes Goodlads teori med Højrup's tre niveauer, drejer det sig om, hvordan oversættelsen eller erkendelsen af nye politisk formulerede mål og midler i faget ud fra didaktikerens perspektiv finder sted, når de skal aktiveres på det ideologiske niveau i undervisningen. Læseplansniveauerne kan således indgå i kulturanalysens strukturelle dimensioner, hvor politikeren, skolelederen, lektoren og læreren alle vil opfatte læseplanen forskelligt ud fra deres praksisforståelse. Og ud fra Højrup's teori om centrisme vil de anse deres udlægning af læseplanen som rigtig og andres udlægning som en kontrast - som noget andet og anderledes (Højrup, 2002, s. 419).

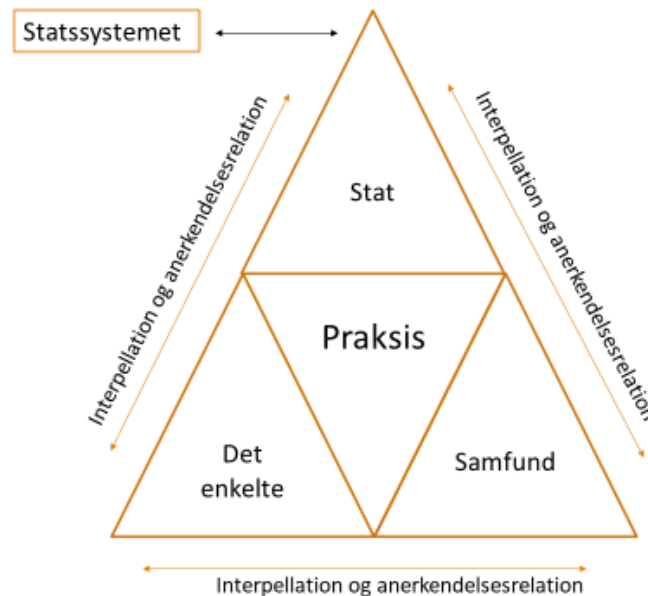
Med Goodlads curriculumteori og Højrup's centrismebegreb kan sammenhænge og forskelligheder i opfattelsen af HD-fagets mål, formål og indhold således adresseres teoretisk og synliggøre analytisk. Det kan bidrage til at vise, hvordan et alment politisk mål i den formelle læseplan kun gennem flere sammensatte dannelsesprocesser lader sig omsætte og fortolke til den nære undervisningspraksis på den enkelte skole.

Læseplansniveauerne, som er udviklet til uddannelse og didaktisk analyse, bliver således i denne sammenhæng forsøgt sat i relation til praksisbegrebet og de fire dimensioner, udlæst som dannelse. Hermed kan læseplansniveauerne kobles til praksis i andre stater, staten, samfundet og "det enkelte", og kan derfor bistå som et redskab til at synliggøre det interpellationsarbejde, det kræver at omsætte mål på politiske niveau til midler på det økonomiske niveau og endelig til realisering på det ideologiske niveau i skolens praksis. Således kan de forskellige opfattelser af læseplanerne ses som former for interpellation og interpellationsprocesser gennem flere led og i forhold til forskellige praksisformer.

Ovenstående citat af Goodlad giver ikke løsningen på at skabe overensstemmelse i de forskellige opfattelser mellem niveauerne. I den sammenhæng vil jeg argumentere for, at løsningen til at komme en fælles opfattelse af læseplanerne nærmere, ligger i en vellykket interpellationsproces. Det sker, når der bliver overensstemmelse mellem alle niveauerne og når alle praksisformer deler mål og har de midler, herunder materialitet, viden og kompetencer, der skal til, således at det giver mening for alle, og således at alle ønsker at gøre og lære det, som en ændring af praksis kræver.

Anerkendelsesrelationer i interpellationsprocessen

Oversat til undersøgelsen i denne afhandling handler det om, hvordan staten gennem forskellige interpellationsstrategier på det økonomiske niveau, eksempelvis via tilbud om opkvalificering af fagets lærere eller gunstige fysiske rammer og vilkår for HD-faget, får dannet lærerne til at omforme deres hidtidige praksis i HD-faget på det ideologiske niveau, således at statens mål kan indfris. For at interpellationen skal lykkes må staten iværksætte tiltag, der støtter det nye eller umuliggør det tidligere, således at der skabes mål og midler, rammer og vilkår for en praksis, som de afhængige subjekter er villige til at indgå i og gøre til ny *selvfølgelig praksis* (Buus, 1999, s. 49; 2001, s. 97+ 107-109; Jespersen et al., 2006, s. 16+245).



Figur. 12. Interpellation og anerkendelsesrelation som gensidige processer. Frit efter Højrup (Højrup, 1995, s. 151)

I den proces kan staten opleve modstand fra de subjekter, hvis rammer og vilkår forandres og især forringes, og tilsvarende møde opbakning fra de, der finder en ny plads på bedre vilkår i det nye. I oplevelsen af modstand fra de afhængige subjekter interPELLERES staten tilbage, som vist i figur 12 med dobbeltpile. Herved opstår den gensidige anerkendelsesrelation:

Interpellationen er en anerkendelsesrelation mellem et statssubjekt og et af dette afhængigt subjekt. Det afhængige subjekt bliver i interpellationen selvbevidst... Der er altså tale om to aktive subjekter i anerkendelsesrelationen, ikke om et statssubjekt, der står over for et borgersubjekt. Der er et gensidigt forhold mellem den interPELLerende stat og de afhængige subjekter. Staten skal anerkendes af borgerne, som den stat, borgerne søger anerkendelse i. Borgerne skal anerkendes af staten som subjekter, hvis praksis er en forudsætning for statens overlevelse som suveræn stat (Buus, 2001, s. 108).

På baggrund af citatet er det væsentligt at understrege, at statens vilje i forhold til den vellykkede interpellation ikke ses som en magtudførelse, hvor staten som uafhængigt Subjekt påtvinger de afhængige subjekter nye måder at tænke og handle på. Det ville virke imod den demokratiske velfærdsstats grundbegreber. I andre statsformer kan dette forhold se anderledes ud. Dog kan den strukturelle kulturanalyse sagtens finde magtudøvelse og fjernelse af nødvendige midler og vilkår, eksklusion mm. I sådanne tilfælde er der således ikke tale om en vellykket interpellation for alle. Når interpellationen er vellykket, opfyldes statens vilje derimod, i gensidige frivillige og indbyrdes anerkendelses- og afhængighedsforhold mellem stat, samfund og "det enkelte" og hvor nye praksisformer muliggør, at de afhængige subjekter på ny finder tilfredsstillelse (Buus, 2001, s. 108; Jespersen et al., 2006, s. 17).

Dog skal forholdet mellem det store Subjekt i form af staten og de afhængige subjekter ses som en asymmetrisk anerkendelsesrelation, da det afhængige subjekt kun kan konstitueres som selvbevidst subjekt gennem interpellation fra statssubjektet. De afhængige subjekter konstituerer derimod ikke statssubjektet, det sker i relationen til andre stater. Men de udgør mulighedsbetingelserne for at statssubjektet kan opretholde sin suverænitet. Derfor må statssubjektet til stadighed interpellere sine afhængige subjekter, for at fremstå som suverænt uafhængigt Subjekt i gensidig anerkendelsesrelation til statssystemet (Buus, 2001, s. 106-107).

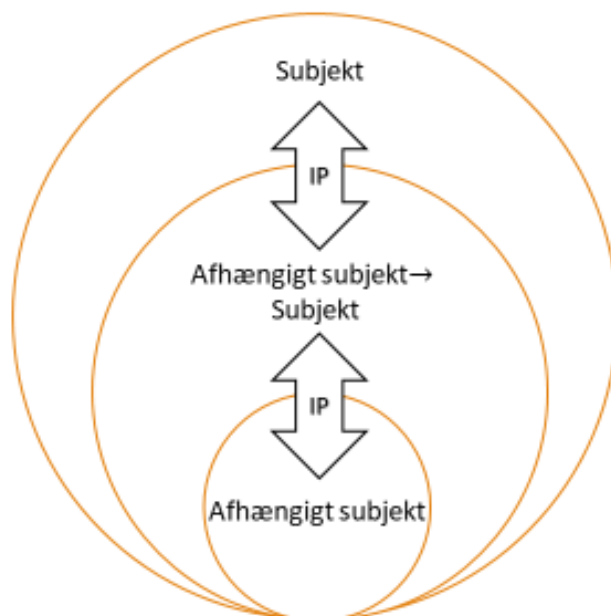
At interpellationen kan gå i begge retninger, fra statssubjektet til de afhængige subjekter og omvendt, som de modsatrettede pile i figur 12 illustrerer, gør interpellationsprocessen dynamisk og resultatet uforudsigeligt, da det kan afstedkomme at udvikle helt andre former for selvbevidste subjekter end det af statssubjektet intenderede (Højrup i: Jespersen et al., 2006, s. 247-248). Desuden medvirker de kontekster – i tid og sted - som interpellationen indgår i; de forskellige forhold på det politiske, ideologiske og

økonomiske niveau; samt relationen til andre stater til, at interpellationsprocesserne kan fremstå endog meget komplekse.

Interpellationsbegrebets gensidige anerkendelsesrelation er interessant i denne undersøgelse, da det kan bidrage til undersøgelsen af, hvordan fagpersonerne og lærere (de afhængige subjekter) i tilknytning til faget HD af regeringen (statssubjektet) interPELLERES til faget og omvendt, og hvilke anerkendelsesrelationer der opstår undervejs i interpellationsprocessen, når det afhængige subjekt ikke uden "kamp" lader sig interpellere til nye praksis. Gennem den gensidige anerkendelsesrelation og interpellation kan udviklingen i fagets mål og midler, vilkår og organisering, samt fagets didaktik og praksis til dels analyseres og begrundes.

Dobbeltinterpellation

For at staten opnå sin vilje og kan forfølge nye mål, kan vejen til ændret praksis kræve interpellation af flere afhængige subjekter. Det betegner Buus med begrebet *dobbeltinterpellation* (Buus, 2001, s. 111). Begrebet betegner den proces, hvor et af staten interPELLERET afhængigt subjekt har til opgave at interpellere et andet afhængigt subjekt. Hermed gives den interPELLERENDE rolle videre til et afhængigt subjekt, som således bliver det store interPELLERENDE Subjekt.



Figur 13. Dobbeltinterpellation

Dobbeltinterpellationen, som illustreret i figur 13, kan i denne afhandling eksemplificeres med statssubjektet i form af UVMs (Subjekt) interpellation af lektorerne (afhængigt subjekt) i HD-faget på læreruddannelsen, som igen, gennem efter-videreuddannelse, interPELLerer (som Subjekt) de tidligere sløjd- og håndarbejds lærere (afhængigt subjekt) til ny praksis i HD-faget. Hermed kan interPELLeringen af lektorerne fra afhængigt subjekt til Subjekt, ses som statens middel i interpellationen af lærerne i folkeskolen. I denne dobbeltinterpellationsproces vil den gensidige anerkendelsesrelation igen interPELLere begge veje, som dobbeltpilene i figur 13 viser, og udvikle praksis på baggrund af anerkendelseskampe mellem f.eks. på den ene side undervisere på læreruddannelsen og lærerne i folkeskolen og på den anden side UVM.

Kompleksiteten i interpellationsbegrebet understreges i de situationer, hvor det afhængige subjekt bliver interPELLeret fra flere sider. Det ses eksempelvis når interpellationen af lærerne i HD-faget på samme tid kommer direkte fra statssubjektet, eksempelvis i form af nye fælles mål i faget HD, såvel som fra andre interPELLerende Subjekter, f.eks. gennem kursusvirksomhed i forenings regi eller gennem brug af lærebøger i faget, uden direkte indflydelse fra statssubjektet.

Hermed har jeg redegjort for interpellationsbegrebet som specifikation af praksisbegrebet. To begreber, som står centralt i undersøgelsens analysedel i kapitel 5 og 6.

Afrunding

I de tre udlæsninger af Højrup's praksisbegrebet har jeg forsøgt at vise, hvordan begrebet kan rumme "det hele" og favne dannelse, didaktik og det materielle perspektiv i en strukturel og dialektisk sammenhæng mellem alle fire dimensioner af kulturbegrebet. Gennem den teoretiske rammesætning jeg har præsenteret, er særlige måder at gå til selve undersøgelsen trådt frem. I det følgende kapitel 4 vil jeg uddybe, hvordan de teoretiske valg jeg har taget, har retningsangivet de metodiske veje jeg har gået, såvel som de analytiske strategier jeg har lagt. Og hvordan jeg gennem inddragelse af forskellige typer empiri og metodiske arbejdsformer, som indbefatter det historiske og det nutidige, det partikulære og det almene, såvel som det materielle kan vise, hvordan den empiriske kompleksitet der karakteriserer HD-fagets tilblivelsesproces kan imødekommes teoretisk og analyseres som en helhed.

KAPITEL 4. METODE, EMPIRI OG ANALYSESTRATEGI

Som beskrevet i indledningen blev det i mit møde med felten synligt for mig, hvordan forskellige deltagere og praksisformer i både skole, samfund og stat, på forskellig vis og historisk set, bidrog i tilblivelsesprocessen af HD- faget og dets didaktik. Den indsigt stod som årsagen til min teoretiske rammesætning i undersøgelsen. Så samme måde har de forskellige deltagere, såvel som det nutidige og historiske, betydning for mine metodiske valg, som følgende kapitel vil vise.

Epokeopdeling og genealogi som metode og struktur

Min hensigt i denne undersøgelse er at redegøre for og analysere, hvordan det praktiske fagområde har gennemgået strukturelle, organisatoriske og didaktiske forandringsprocesser frem til HD-faget i dag, og hvordan processerne gennem tiden har udstykket varierede didaktiske rammer for fagområdet og dets mulige undervisningspraksisser. Intentionen er derfor, med inspiration i filosof Michel Foucaults (1926-1984) genealogiske diskursanalyse (Foucault, 1994), at skabe en sammenhængsforståelse af tilblivelsesprocessen fra sløjd og håndarbejde til HD. Der er ikke tale om en komplet genealogisk analyse, i Foucaults forstand. Men derimod tale om en analyse baseret på udvalgte nedslag i historiske begivenheder, praksisser, kampe og diskurser, der eksemplificerer fagenes forankring og forandring historisk set, som i en genealogisk forståelse kan bidrage til indsigt i nutidige praksisformer og måder at gøre faget HD på. Hermed anvendes det genealogiske perspektiv som en analysestrategi, der følger forandringen fra sløjd og håndarbejde til HD-faget. Perspektivet bidrager således til at forstå, hvordan praksis og fagdidaktik i HD-faget i dag både kan fremstå som noget forskelligt fra tidligere, men også kan forklares ud fra og "trækker tråde" tilbage til praksisforme i sløjd og håndarbejde.

Den tidsmæssige ramme for analysen er perioden fra omkring 1900, da sløjd og håndarbejde gradvist blev en del af skolens fag, frem til 2018, hvor HD- faget er obligatorisk i folkeskolen. For at skabe overblik over det både historiske og nutidige materiale, og for at kunne sammenligne, kontrastere og analysere forandringerne i fagområdet, har jeg valgt at opdele det lange tidsperspektiv i epoker. Epokeopdelingen kan ses som et analytisk værktøj, der strukturerer og opdeler en lang historisk periode i

mindre delanalyser, for at skabe gennemsigtighed og bryde et stort empirisk materialer ned i mindre dele. Derved kan fagenes tilblivelses- og forandringsprocesser afgrænses og forankres i tid og sted – begivenheder og praksisformer. Epokebegrebet fremstår således dialektisk, både som et *analytisk begreb*, der skaber struktur og som *en empirisk orden*, hvor fagområdet i hver epoke har fundet sin afgrænsning i tid og særlige praksisformer. I den empiriske forståelse af begrebet epoke, defineres én epoke, med særlige måder at forstå, gøre og organisere fagområdet på, forskelligt fra andre epokers måder at praktisere fagene på – og må samtidig analyseres som en del af den samlede historie. Som udgangspunkt er hver epoke defineret ud fra *formelle begivenheder* (Korsgaard, Kristensen, & Siggaard Jensen, 2017, s. 12), som eksempelvis den politiske beslutningen om implementeringen af faget HD. Men samtidig er definitionen og afgrænsningen af epokerne påvirket af empiriske muligheder i en mere "realistisk" forstand (Korsgaard et al., 2017, s. 12). Eksempelvis når analysen udpeger noget *epokegørende*, der synliggør nogle specifikke handlemåder, tematikker eller måder at gøre og tale didaktik på, eller blotlægger nogle særlige vilkår eller organiseringsformer for fagene i en enkelte periode. Der er derimod tale om et analytisk begreb, når jeg anvender epokeinddelingen som en ramme, defineret af de forskellige typer empiri, som en epoke stiller til rådighed, og som kræver forskellige typer af metodiske tilgange. Eksempelvis når én epoke må bygge fortrinsvis på skriftlige historiske kilder og en anden epoke muliggør feltarbejde. Min inddeling af epokerne skal således forstås som en analytisk og empirisk rettesnor og ikke som en absolut måde at opdele fagenes historie og didaktik i epoker på. Min hensigt gennem analyserne er netop at vise, hvordan epokerne i kraft af deres genealogiske relationer overlapper hinanden, forandres, samles og taler ind i både fortid og nutid, og derfor er vanskelige at afgrænse i praksis, som følgende citat understreger (Korsgaard et al., 2017, s.12):

... på sin vis slutter en pædagogisk epoke aldrig, og nære såvel som fjerne historiske epoker kan have en fortsat virkning, der rækker ind i nutiden – som eksplicite traditioner eller som mere anonyme arkæologiske lag i vores samtids pædagogiske tænkning (Korsgaard et al., 2017, s. 13).

Dog er det primært tiltag på det politiske niveau, ud fra formelle begivenheder og beslutninger i fagområdet, der er udslagsgivende for min epokeinddelingen. Derved er inddelingen kun i nogen grad defineret af forandringer i den konkrete undervisningspraksis, da denne, som analysen vil vise, foregår som både forandring og kontinuitet i, på tværs af, og i synkrone og asynkrone linjer i epokerne (Korsgaard et al.,

2017, s.12).

De fem epoker er tidsmæssigt og tematisk inddelt som følgende:

1. epoke, ca. 1900 – 1950: Etablering af sløjd og håndarbejde.
2. epoke, ca. 1950 – 2000: Kontinuitet og forandring i sløjd og håndarbejde.
3. epoke, ca. 2000 – 2014: Fra sløjd og håndarbejde mod HD.
4. epoke, ca. 2014 – 2016: HD som frivilligt fag.
5. epoke, ca. 2016 – 2018: HD som obligatorisk fag.

Epokeinddeling medfører at 1. og 2. epoke, som har håndarbejde og sløjdfaget som genstandsfelt, strækker sig over en længere tidsmæssig periode, mens 3., 4. og 5. epoke, som har HD-faget som genstandsfelt, er af tidsmæssig kortere varighed. Min udvælgelse af det konkrete genstandsfelt i epokerne uddybes i det følgende afsnit.

Udvælgelse og komparation af det empiriske genstandsfelt

Mit indledende feltarbejde og mine samtaler med HD-fagets forskellige deltagere i felten, eksempelvis lærere i folkeskolen og undervisere på læreruddannelsen, samt mine observationer i og omkring faget, både i feltarbejde og i dokumentanalyser, har empirisk synliggjort hvorfra, hvordan og i hvilke relationer faget er blevet italesat, forandret og praktiseret. Herfra og ud fra den teoretiske ramme som det fire-dimensionelle kulturbegreb sætter, har jeg konkretiseret mit genstandsfeltet. Feltarbejdet og dimensionerne har været bestemmende for, hvilke praksisformer jeg har udvalgt, og epokeinddelingen afgørende for, i hvilket tidsperspektiv praksisformerne undersøges. Følgende praksisformer og deltagere udgør således afhandlingens empiriske genstandsfelt i de fem epoker:

- *Mellemstatslige praksisformer* (statssystem-dimensionen).
- *Politiske praksisformer*, primært UVMs praksis (statssubjekt-dimensionen).
- *Læreruddannelsens praksisformer*, materiel design (MD) og HD (samfundsdimensionen).
- *Eksterne deltageres praksisformer*, med primært fokus på de faglige foreninger, og fagfolk, institutioner o.a. der uddanner til-, inspirerer og debatterer fagområdet (samfundsdimensionen).
- *Folkeskolens praksisformer* (samfundsdimensionen/det enkelte)

- *Praksisformer i sløjd, håndarbejde og HD samt fagets lærere ("det enkelte"-dimensionen)*

For at synliggøre såvel sammenhænge og relationer som kontraster mellem de definerede praksisformer på tværs af dimensionerne og over tid, vil analysen af genstandsfeltet indeholde et komparativt perspektiv, med inspiration i Niensens forskellige sammenligningsstrategier (Nielsen, 2011, s. 16-17; 2015):

1. Sammenligning af det samme fag, på tværs af institutionelle forhold.

I undersøgelsen indgår denne strategi gennem inddragelse af fagområdet i folkeskolen og i mindre omfang fagområdet på læreruddannelsen og på universitetet.

2. Sammenligning af et fagområde i og uden for den institutionaliserede ramme.

I undersøgelsen indgår denne strategi når folkeskolens praksis ses i et relationelt forhold til praksisformer og fagforståelser hos eksterne deltagere i faget uden for skolens praksis.

3. Sammenligning af forskellige fag inden for samme institutionaliserede ramme.

I undersøgelsen udgør den strategi en sammenligning af sløjd og håndarbejde i folkeskolen.

4. Sammenligning af et fag, inden for den samme institutionaliserede ramme.

I undersøgelsen udgør strategien en analyse af HD-fagets praksis på forskellige folkeskoler, som tilbyder forskellige midler, vilkår og organisering af faget.

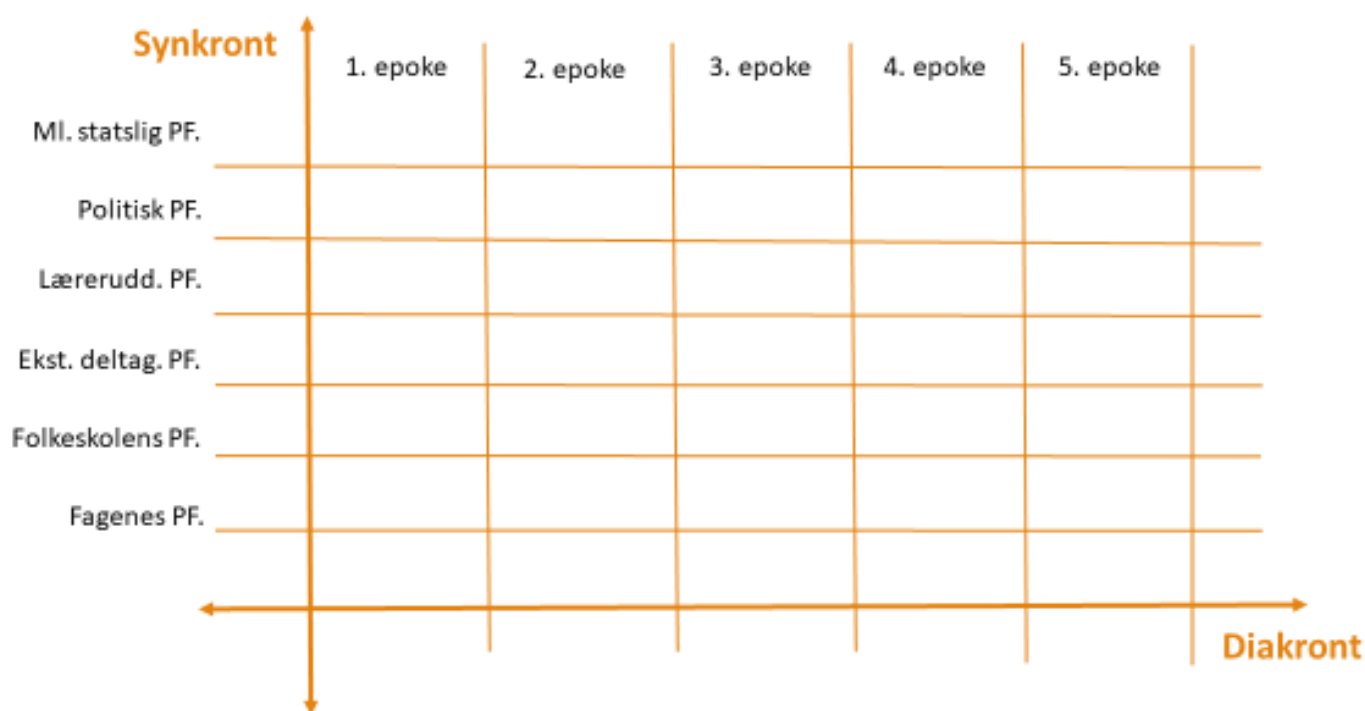
5. Sammenligning af den didaktiske praksis i et fag over tid.

I undersøgelsen undersøges fagområdets udvikling fra sløjd og håndarbejde til HD-faget i et genealogisk perspektiv

Komparationen, og brugen af det genealogiske perspektiv på det empirisk genstandsfelt, åbner op for talrige metodiske muligheder og et nærmest utømmeligt kildemateriale. For at indsnævre og konkretisere både metode og empiri, har en nøje prioritering og udvælgelse været nødvendig. Men det lod sig ikke gøre med det første.

Forud for udvælgelsen ligger en empirisk undersøgelsesproces, hvor jeg har bredt genstandsfeltet ud gennem en kontinuerlig indsamling af empirisk materiale i form af skriftlige dokumenter og litteratur om fagenes etablering og forandring, og gennem en grundig "skrivebordsundersøgelse" af håndarbejde og sløjdfagets historie. Jeg har vekslet

mellem at gennemlæse materialet *systematisk*, i forhold til at definere fagene didaktisk med henblik på at arbejde komparativt mellem sløjd og håndarbejde, og at gennemlæse materialet *intuitivt* hvor læsningen, i en mere hermenautisk tilgang, er gået ”frem og tilbage” og ”op og ned”, med henblik på at lokalisere særlige interessante og potentielle temaer for fagområdet, som den systematiske læsning ikke nødvendigvis ville få øje på. (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 74) Den dialektiske undersøgelse af genstandsfeltet har gjort det muligt gradvist at indsnævre og udvælge eksemplariske, empiriske nedslag såsom en politisk beslutning, en begivenhed, en undervisningssituation eller en fremstillet genstand. Et sådan nedslag har jeg udvalgt ud fra dets tyngde og analytisk potentiale, som er defineret ved at nedslaget kunne bidrage til analyse af den konkrete undervisningspraksis, den genealogiske forståelse af fagene horisontalt set, og synliggøre den relationelle forbindelse mellem dimensionerne vertikalt set. Den genealogiske analyse bidrager således til afhandlingens diakrone perspektiv, mens nedslagene, der viser faget på tværs af kulturbegrebets dimensioner strukturelt set, bidrager til undersøgelsens synkrone perspektiv. Således kan analysens struktur sammenfattes i følgende figur 14



Figur 14: Praksisformer og epoker illustreret som synkron og diakron analysestrategi.

Proceslinjen – et visuelt overblik

En afgørende præmis for denne undersøgelse er, at jeg har haft mulighed for at følge fagets tilblivelsesproces over tid på de steder, hvor faget er blevet praktiseret. For at skabe et samlet overblik, har jeg kontinuerligt bygget min undersøgelsespraksis visuelt op ved hjælp af en *proceslinje*, udviklet ud fra min synkrone og diakrone analysestrategi, figur 14. Proceslinjen kan ses i bilag 1. Foruden at repræsentere mine teoretiske valg og synliggøre undersøgelsens genstandsfelt, viser proceslinjen desuden mine metodiske valg. Dermed indeholder proceslinjen både teori, metode og empiri og visualiserer således både fagets forandringsproces og min forskningsproces.

Jeg har på forskellige måder været til stede i felten siden 2007, og har både under mit kandidatstudie i Didaktik (materiel kultur) og i forbindelse med Ph.d. projektets feltarbejde indsamlet forskellige former for empiri i de forskellige praksisformer, mens HD-fagets tilblivelse har fundet sted. Allerede fra 2005 blev HD-faget italesat og i det små materialiseret og gjort. Det er empiri og data fra mit feltarbejde, og disse "italesættelser" og materialiseringer, der udfylder proceslinje. Den illustrerer derfor mit arbejde med fagets forandringsproces fra år 2005 og afsluttes i skoleåret 2016/2017, hvor jeg vælger at afslutte mit feltarbejde. Med tidsperspektivet visualiseret i proceslinjen bliver det synligt i hvilke perioder, der har været "stort storhej" omkring faget, eksempelvis i skoleåret 2011/2012 og 2014/2015 (bilag 1), og hvilke perioder faget har haft mindre bevågenhed. De perioder med "stort storhej" er kendetegnet ved, at der politisk er iværksat tiltag inden for faget, som har ændret ved mål/middel forholdet som har sat flere af praksisformerne i spil. Det underbygger min argumentation for epokeinddelingen, som netop primært er defineret af ændringer i den politiske praksis.

Med både epokeinddeling og genstandsfelt overordnet defineret og synliggjort i proceslinjen og figur 14, vil jeg i det følgende redegøre for, hvordan jeg har omsat mit teoretiske greb til en analytisk strategi, som grundlag for den konkrete udvælgelse af metoder og empiriske kilder i hver epoke.

Kulturanalytisk afsæt for epokeanalysen

Gennem min tilstedeværelse i felten og i mine indledende analyser af empirien, blev det synligt, hvordan både kontinuitet og forandringer i fagområdet er sket i asynkrone linjer indenfor og på tværs af epoker og praksisformer. Kulturbegrebets fire dimensioner som

analyseramme og struktur har givet mig mulighed for at forankre og kategorisere, hvorfra og hvor stagnationen, omvæltningerne og forandringerne udspringer og foregår. Med andre ord er der i perioder foregået forandringer og diskussioner i fagområdet i én praksisform, på en dimension, mens andre praksisformer på de andre dimensioner har ligget nærmest uforandrede hen. Eksempelvis når der i politiske forhandlingsprocesser i en periode italesættes store forandringer i fagområdet, mens undervisningen i skolen i samme periode fremstår mere eller mindre statisk. Det faktum initierede min måde at se og anvende kulturbegrebet på, som et dialektisk og fleksibelt begreb. Det centrale i Højrup's kulturanalyse er, at alle fire dimensioner og alle praksisformer altid står i relation til hinanden og må ses som et samlet hele i analysen af praksis (Højrup, 1995). Teorien lægger således op til, at man kan og skal forholde sig til alle subjekter og praksisformer som en helhed. Men det analytiske udgangspunkt kan variere, således at man kan skifte perspektiv mellem staten, set indefra eller udefra, og mellem subjekter, praksisformer og dimensioner. Som mit feltarbejde viste mig, og som dokumenteret i proceslinjen, bilag 1, tog en eller flere praksisformer i nogle sammenhæng og perioder "føringen" som dér, hvor faget blev forhandlet og forandret. Analysestrategisk vil jeg derfor tage udgangspunkt i den dimension eller de praksisformer, der har taget føringen – og/eller tjener som det eksemplariske nedslag - forskelligt fra periode til periode. Således vil strukturen i epokeanalyserne fremstå forskelligt, alt efter om det empiriske nedslag tager udgangspunkt i de mellemstatslige processer, i en konkrete undervisningspraksis eller i en udvalgt elevmodel fra undervisningen. Fra det valgte udgangspunkt vil jeg analysere nedslaget både som linse i forhold til en nær didaktisk analyse af undervisningens praksis, og som en prisme, der breder analysen ud i relation til de andre dimensioner af kulturbegrebet i en bred didaktisk forståelse.

Således har jeg ladet mine erfaringer fra felten og mit empiriske materiale komme til orde ud fra en *induktiv tilgang* (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 73), hvor det teoretiske behov i form af kulturanalysen er opstået gennem mine empiriske fund og erfaringer fra felten. Samtidig har teorien guidet den efterfølgende nære analyse, ud fra en *deduktiv tilgang* (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 73), når kulturbegrebets dimensioner, og også de fagdidaktiske teorier og teorier om materialitet, har sat rammen for hvilke empiriske nedslag, jeg udvælger og hvordan jeg bearbejder disse. Også i den fortløbende analyseproces, som har karakteriseret mit arbejde fra start til slut, har jeg dialektisk vekslet mellem det induktive specifikke, når nedslag fra feltarbejdet bearbejdes analytisk og det deduktive generelle, når eksisterende litteratur, dokumenter og forskning

inddrages som bidrag til at udfolde analysen. Således forstås og fortolkes den specifikke del, i form af nedslag i empirien, ud fra helheden, i en hermeneutisk forståelse, hvor også den specifikke del samtidig bidrager til forståelsen af helheden (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 75) Det svarer til kulturbegrebs centrale pointe, hvor en specifik praksisform, der med Højrup's ord beskrives som det partikulære, kun kan forstås og analyseres relationelt i forhold til den helhed – således også det særlige og det almene - som alle dimensioner tilsammen skaber (Højrup, 2002, s. 656).

I afhandlingen er en dialektisk brug af *didaktikkens grundspørgsmål* (Nielsen, 2006) ligeledes gennemgående, som et perspektiv jeg både går i felten med og anvender som redskab i analysen. Hvad enten feltarbejdet finder sted i den konkrete undervisningspraksis i folkeskolen eller som et interview med HD-fagets lærere; når den samfundsmæssige og politiske praksis undersøges dokumentanalytisk, eller når analysen tager afsæt i en konkret materialitet, har jeg perspektiverne med mig og spørger ind til *hvad, hvor, hvorfor, hvormed* osv. I intentionen om at forstå didaktikbegrebet bredt udstrækker jeg således også didaktikkens grundspørgsmål og anvender dem som et overgribende analyseredskab i alle fire dimensioner af kulturbegrebet.

Opsummerende er min intention således analytisk set at gribe og forstå det relationelle forhold mellem dimensioner og praksisformer over tid, for derigennem at undersøge HD-fagets tilblivelsesproces ud fra en bred didaktisk rammesætning. Dette ud fra en epistemologisk forståelse af at praksis opstår og forandres i praksisrelationer, og må analyseres som sammenhænge mellem del og helhed. I det følgende uddybes undersøgelsesdesignet for hver epoke, med afsæt i den praksisform, der har "tager føringen".

Metode og empiri i fem epoker.

I min opbygning af viden og empirisk materiale har jeg benyttet etnologisk inspireret feltarbejde og dokumentanalyse som to overordnede kategorier. Analysen af 1. - 3. epoke er historisk forankret og baseret på dokumentanalyser og genstandsanalyser og inddrager materielle historiske kilder i form af genstande, fotos og lærebøger, mens analyserne af 4. og 5. epoke bygger på nutidige feltarbejde med interviewet, observationen og fotodokumentation som metode og her inddrager jeg ligeledes genstande og lærebøger. De to kategorier dækker således over en bred vifte af etnografisk-metodiske tilgange, som

uddybes i de følgende afsnit. Gennem anvendelse af forskellige metoder, har det været muligt at opnå viden om genstandsfeltet fra eget perspektiv og forskellige informanternes perspektiv, herunder det materielles perspektiv. Hermed forsøger jeg at sikre en flersiddet repræsentation af genstandsfeltet, der både indebærer den umiddelbare oplevede praksis og den reflekterede praksis.

De forskellige dimensioner i kulturanalysen "kalder" på eller opfordrer til forskellige metoder, når eksempelvis den mellemstatslige og politiske praksis stiller det skrevne ord i form af lovttekster, dokumenter og undersøgelser til rådighed, eller når den situerede undervisningspraksis i folkeskolens faglokaler giver mulighed for deltagelse, observation og fotodokumentation. Dog kan man argumentere for, at også den politiske praksis kan dokumenteres gennem tilstedeværelse og observation, såvel som undervisningens praksis kan dokumenteres gennem tekstanalyse. Derfor afgrænses dokumentationen af de forskellige dimensioner ikke skarpt af særlige metoder – de vælges tværtimod ud fra et analytisk behov, men også ud fra, hvad der på det givne tidspunkt er muligt! Den brede vifte af metoder har derfor været en nødvendig foranstaltning i forhold til at kunne dokumentere fagets tilblivelsesproces i både et historisk og nutidigt perspektiv. I det følgende vil jeg redegøre for hver epokes metodiske og empiriske grundlag.

FØRSTE EPOKE

1. epoke strækker sig fra omkring 1900 – 1950'erne og indeholder en analyse af sløjd og håndarbejdes tilblivelse som fag i skolen. Epokens historiske forankring stiller særlige metoder og empiri til rådighed, som hovedsageligt er karakteriseret ved at være enten historiske dokumenter – skabt og skrevet i en anden tid, eller 3. persons overleveringer.

Materialitet og genstandsanalyse som vej til viden.

Den primære empiri jeg anvender i 1. epoke er fotos af en bevaret elevmodel, i form af et øvelsesstykke, fremstillet i 1909 i håndarbejdsundervisningen og et fotografi af en årsudstilling i sløjdfaget fra 1927 fra bogen "Sløjd i Danmark 1883-1993 – baggrund og vilkår" (Allingbjerg, 1983). Således tager analysen afsæt i "det enkelte"-dimensionen indefra i faget, på det partikulære niveau, og efterfølgende i et vekslende perspektivskifte synliggøres relationen mellem praksisformer i fag og skole, samfund og stat.

Øvelsesstykket, i sin materialiserede form, står som central informant for håndarbejdsfagets praksis. Gennem mit møde med genstanden, fik jeg en håndgribelig, materiel forståelse for og indblik i datidens elevmodeller. Gennem undersøgelser i

lærebøger og i tidligere forskning vidste jeg, at "øvelsesstykker" hyppigt blev anvendt som pædagogiske og metodiske greb i undervisningen. Netop derfor blev mødet med dette velbevarede og smukke stykke håndarbejde nærmest følelsesladet.

Den viden som selve øvelsesstykket bibringer, suppleres af informationer givet af dets nuværende ejer, ud fra spørgsmål jeg stillede i forbindelse med et besøg i hjemmet, hvor jeg fotograferede øvelsesstykket. Spørgsmålene blev efterfølgende kort uddybet over mail. Gennem en efterfølgende genstandsanalyse (Kragelund, 2004a), ud fra mine fotos af øvelsesstykket, får jeg materialiteten "i tale" og åbner op for en tolkning af den iboende tavse viden, som modellen rummer. Didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37) guider dét, jeg spørger til i genstandsanalysen. Det giver mig et didaktisk indblik i, hvordan netop denne model blev fremstillet, med hvilke teknikker og materialer man fremstillede øvelsesstykket og hvad, der blev lagt vægt på i fremstillingen. Foruden øvelsesstykkets status af at være en model fremstillet af en elev, udgør det samtidig datidens læremiddel, og repræsenterer således produktet af den pædagogiske og håndværksmæssige proces, som eleven har været igennem. Det samme er gældende for de modeller, der blev fremstillet i sløjdfaget, hvor fotografiet af modeller til årsudstillingen står som centrale informanter for sløjdfagets praksis. Fotografiet illustrerer en tidstypisk didaktisk udstillings-praksis og elevmodellerne på billede kan gennem genstandsanalysen tilsvarende fortælle om dele af datidens didaktiske praksis i sløjdfaget.

Elevmodellerne står i analysen som kvalitative eksempler på, hvordan datidens undervisningspraksis i forhold til materialer og teknikker kunne foregå ud fra toposperspektivet (se s. 40). Men lige så centralt står genstandenes fortælling om den type disciplin, den pædagogik og de idealer, der prægede tiden – både i faget, skole, samfund og stat. Samtidig ligger elevmodellerne til grund for at jeg komparativt kan synliggøre kontinuitet og forandring i den konkrete undervisningspraksis gennem epokerne.

I 1. epoke anvendes materialiteten således som det nedslag, der danner udgangspunkt for at analysere fagenes didaktik ind i en bredere didaktisk forståelse.

Historiske bøger og fotos som indgang til datidens intention i didaktikken

Valget af øvelsesstykket og sløjdfagets årsudstilling af elevmodeller, som udgangspunkt for analysen, er kvalificeret gennem andre empiriske kilder i form af datidens lærebøger, hvor håndarbejds lærerinde Emilie West (West, 1889) i håndarbejdsfaget og sløjdlærer Aksel Mikkelsen (Mikkelsen, 1923, 1940) i sløjdfaget primært inddrages. I den historiske analyse kan den gennemførte undervisning være vanskeligt at belyse, da feltarbejde ikke

er en mulighed. Gennem den kvalitative genstandsanalyse, og lærebøgerne fra tiden, der underbygger elevmodellernes udsigelseskraft om *hvad, hvordan, hvorfor, hvormed, hvor og hvem* (se s. 37), er det mit håb at nærme mig de dele af fagets gennemførte undervisningspraksis, som elevmodellerne vidner og fortæller om.

Det historiske foto af årsudstillingen i sløjd er præget af datidens intention med fotografiet, som givetvist har været at billedokumentere de flotte modeller, som børnene havde fremstillet i årets løb. Sidenhen er billede udvalgt af tredjeperson, som dokumentation i en bog om sløjdfagets historie (Allingbjerg, 1983). Forfatteren af bogen har med billedet fra denne udstilling ligeledes haft intentioner og hensigter med valget og har set motivet i et særligt perspektiv, eksempelvis et fagligt eller idealiserende perspektiv, såvel som jeg ser motivet i et særligt perspektiv og analytisk arbejder med det ud fra ønsket om at forstå og analysere datidens didaktik. Denne flerleddede udvælgelse gør sig ligeledes gældende for de andre fotos og billeder jeg inddrager i epoke 1 og 2, hvor de konkrete motiver i visualiseret form skal supplere og uddybe analysens pointer.

Formelle bekendtgørelser og fagbeskrivelser i fagene sløjd og håndarbejde, som er forfattet i samtiden og som har været retningsgivende for undervisningen, indgår ligeledes som historiske empiriske kilder i 1. epoke, med henblik på at underbygge genstandsanalysens udsigelseskraft, og udbygge den didaktiske analyse på det formelle læreplansniveau (se s. 52). Lærebøger og billeder og fotos heri, samt formelle dokumenter af historisk karakter kan ud fra forskellige perspektiver og dimensioner synliggøre, hvordan fagets praksis og organisatoriske rammer blev formuleret og intenderet i den politiske praksis og hos de lærerbogsforfattere, der ud fra logos/teori-perspektivet (se s. 40) teoretisk set formede fagenes didaktik.

Historieskrivning og forskning som kildemateriale

Som et yderligere lag inddrager jeg tidligere forskning af bl.a. Illum (Illum, 2004) og Kragelund (Kragelund, 1987, 1989, 1995) samt historieskrivning i fagene sløjd og håndarbejde og i et bredere folkeskole og samfundsperspektiv. Her henter jeg hovedsagligt min viden fra Curt Allingbjergs bog: "Sløjd i Danmark 1883 - 1983" (Allingbjerg, 1983), udvalgte bind i fem-bindsværket "Dansk skolehistorie" (Gjerløff & Jacobsen, 2014; Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard, & Ydesen, 2014), som samlet er redigeret af Ning de Coninck-Smith og Charlotte Appel, samt bogen "Pædagogikkens idéhistorie"

(Korsgaard et al., 2017), redigeret af Hans Siggaard Jensen, Ove Korsgaard og Jens Erik Kristensen.

Når jeg inddrager historiske udgivelser og forskning i fagenes historie, er der også her tale om en 3. persons overlevering. Samtiden, hvori de historiske beskrivelser og forskningen har fundet sted, er i tekst, teori og analyser med til at fremstille datidens fag og didaktik ud fra forfatterens særlige perspektiv og erkendelsesinteresse, som afspejler nogle tendenser for tiden, bøgerne er forfattet i. På samme vis som jeg, har disse forfattere udvalgt og fremhævet dét, der samlede deres forskningsspørgsmål og undersøgelse i et argument. Den kendsgerning kan i lyset af denne afhandling anvendes konstruktivt, da de undersøgelser, der bærer forskningen på det givne tidspunkt, netop er et udtryk for, hvordan fag og fagdidaktik i fagene sløjd og håndarbejde tidligere er blevet anskuet.

ANDEN EPOKE

2. epoke, som strækker sig fra ca. 1950-2000, trækker metodeteknisk på flere af de samme tilgange som 1. epoke, hvor elevmodeller, lærebøger og fotos, udgør de empiriske kilder til genstandsanalyse samt dokumentanalyse og hvor den i 1. epoke præsenterede forskning og historieskrivning ligeledes anvendes underbyggende, supplerende og kontrasterende i denne epoke, når de tætte didaktiske analyser af datidens materialitet sættes i relation til fagenes undervisningspraksis og kulturanalysens andre dimensioner bl.a. gennem inddragelse af formelle bekendtgørelser og fagbeskrivelser. Derfor vil dette afsnit primært beskæftige sig med de metodiske greb, der skiller sig ud fra de metodiske greb i 1. epoke.

2. epoke tager sit analytiske udgangspunkt i en genstandsanalyse af elevmodeller, i form af serveringsbakke og brødbakke fremstillet i sløjd samt sypose og forklæder fremstillet i håndarbejde, fra hhv. epokens start og slut. Dette for at illustrere den kontinuitet, men også forandring, som epoken er præget af. Som i 1. epoke åbner materialiteten op for indblik i den fagdidaktiske praksis, der ud fra topos-perspektivet har fundet sted i den konkrete praksis. Også i denne epoke baserer min udvælgelse af elevmodeller sig på informationer fra tidens lærebøger (bl.a. Nygaard, Pedersen, & Rosenbech, 1973; Steffensen, 1979), som også underbygger analyserne og inddrages som empiri heri. Jeg har kunne genkende beskrivelserne af de konkrete elevmodeller fra bøgerne og i nogle tilfælde har de fysiske modeller endog nærmest fremstået synonyme hermed. Med valg af hhv. serveringsbakke, sypose og forklæde fra omkring 1960'erne og brødbakke og forklæde fra 1990 inddrager jeg typer af modeller, som historisk set har været repræsenteret i sløjd og håndarbejde siden fagenes tilblivelse- og stadig i dag fremstilles i HD-faget, som analyserne vil vise. At en type modeller er repræsenteret over flere epoker,

men også som to nedslag i samme epoke, gør en komparation af modellens lighed og forskellighed over tid mulig.

I dialog med materialiteten som det fælles tredje.

Min viden om den gennemførte undervisningspraksis hjælpes i denne epoke yderligere på vej af interviews, da dem, der har fremstillet de udvalgte elevmodeller er nulevende, til forskel fra 1. epoke. I samtalen med modellernes ejere har jeg gennem et 1. persons perspektiv fået et indblik i den erindring, som informanterne genkalder, når vi med udgangspunkt i de konkrete elevmodeller har talt om deres sløjd- og håndarbejdsundervisning og forholdene omkring deres skoletid. På lignende måde har Lisa Rosén Rasmussen i sin ph.d. afhandling (Rosén Rasmussen, 2010) arbejdet med det materielle som erindringsskabende som indgang til en historisk analyse af skoleliv – og hverdag. Metodisk har det materielle således stået centralt som erindringsgenstande (Otto, 2005; Rosén Rasmussen, 2010), der hos de adspurgte har ledt til erindringer om, hvordan det var at fremstille genstandene, og hvordan de blev fremstillet. Samtalerne er udført i informanternes hjem, med udgangspunkt i modellerne og efterfølgende suppleret gennem hhv. en samtale over telefonen og et yderligere møde. Der har ikke været tale om dybdegående strukturerede interviews, men uformel dialog skabt af den fælles interesse for genstanden. Dog blev informanternes erindringer i gensynet med elevmodellerne yderligere konkretiserede og målrettede, når jeg gav tematisk retning ved at stille didaktisk orienterede spørgsmål om genstanden ud fra didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37).

Informanternes erindringer, som dialogen åbnede for, står således som en særlig form for kildemateriale, der har "fundet vej" i gensynet med de materielle genstande – og måske ligefrem er betinget heraf. Genstandene står således centralt for informanternes erindring og gennem deres materialitet leder de til forståelse for fagenes didaktiske praksis i 2. epoke.

Egne genstande og erfaring

Ud over at skabt erindring gennem materialitet og samtale med andre informanter, har jeg desuden metodisk og empirisk arbejdet med at inddrage min egen erfaring og egne elevmodeller fra sløjd og håndarbejde i form af en brødbakke og et forklæde. Det stiller mig i en dobbeltposition, som både informant og forsker. Den udfordring blev tilgodeset gennem arbejdet med artiklen "Lærermidler i de praktiske fag" (Haastrup & Andersen, 2018) som tidligere omtalt. Heri indgår mine elevmodeller, samt andre modeller jeg

anvender i afhandlingen. Elevmodellerne blev i artiklen metodisk behandlet gennem gensidige interviews, hvor medforfatter Lisbeth Haastrup i en uformel dialog stillede mig spørgsmål til mine elevmodeller og omvendt. Således sikres en objektiv distance mellem erindringer og de spørgsmål, der ønskes besvaret.

Ved at afprøve metoden på mig selv, og i dialogen med mine informanter, blev jeg bevidst om, at når genstande og erindringsobjekter anvendes som kilde til historisk empiri, er den viden der frembringes baseret på den enkeltes følelsesmæssige og kropslige erindring om genstanden, faget og skolen – såvel som på relationen mellem den enkelte og den undervisningssituation og genstand, der spørges til, forstået i et topos/place-perspektiv (ses. 40).

TREDJE EPOKE

Tredje epoke afgrænses af tiden fra 2000 – 2014 og stiller med sin nutidighed andre metoder og anden empiri til rådighed end de tidligere epoker. I tredje epoke oplever fagområdet "stort ståhej" politisk set (se proceslinjen, bilag 1). I epoken tager jeg derfor analytisk afsæt i den politiske proces, der blev formet i anerkendelsesrelationen mellem statens indre og ydre (se s. 45 og 54). Analysen er primært koncentreret omkring de debatter, udmeldinger og beslutninger, der på det politiske niveau prægede genstandsfeltet og som gennem politiske processer ledte frem mod etableringen af Materiel Design (MD) på læreruddannelsen og efterfølgende beslutningen om HD-faget i både folkeskole og læreruddannelse.

Det placerer det analytiske udgangspunkt i den statslige og mellemstatslige dimension, og tager dermed afsæt i andre dimensioner end 1. og 2. epoke. Internationale organisationers undersøgelser og rapporter sætter udefra i den mellemstatslige dimension rammen for tiltag og forandring i statens indre. Jeg inddrager bl.a. rapporten "The Ildsæl in The Classroom" (Qvortrup, Bamford, & Kunstrådet, 2006) som centralt nedslag i analysen, da resultaterne heri peger videre frem mod de forandringsprocesser, der fandt sted i fagområdet i de andre dimensioner. I forlængelse heraf blev faget materiel design (MD) besluttet og implementeret på læreruddannelsen, forud for beslutningen om HD. To caseeksempler på læreruddannelsens praksisform i MD udgør derfor et andet centralt nedslag i analysen af 3. epoke. Hertil inddrager jeg retrospektivt feltarbejde og empiri fra mit speciale i form af feltnoter (Andersen, 2013). Epoken rummer ligeledes de indledende politiske initiativer i faget HD, i form af forsøgsarbejde og udviklingsprojekt i folkeskolen, som lå forud for den endelige politiske beslutning om HD-fagets implementering fra 2014. Her inddrages og analyseres følgende evalueringsrapporter:

”Forsøg med praktiske musiske fag i folkeskolen” (Rambøll, 2011a), ”Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen” (Rambøll, 2011b), aktionsforskningsprojektet: ”Håndværk og design – nyt skolefag, ny didaktik! (Jørgensen, Schneider, Gaarde, & Pedersen, 2012) og et udviklingsprojekt med afprøvning af faget HD i folkeskolen (Rambøll, 2013). På nær aktionsforskningsprojektet er alle initiativer evalueret af Rambøll Management Consulting, i samarbejde med bl.a. Anvendt KommunalForskning og Danmarks Pædagogiske Universitetskole (DPU). I forhold til min anvendelse af forsøgenes resultater i denne undersøgelse, må jeg holde mig for øje, at disse deltagere repræsenterer andre praksisformer og dimensioner i kulturbegrebet. og dermed har evalueret ud fra andre perspektiver og parametre end dem, der gør sig gældende i min undersøgelse.

Evalueringsresultaterne udgør det tredje centrale analysenedslag i denne epoke og analysen bevæger sig derfor fra den statslige og mellemstatslige dimension til stat, samfund og borgerdimensionen i en vekselvirkning. En tæt didaktisk analyse af resultaterne bidrager til at synliggøre, hvordan HD-faget i sin spæde start blev opfattet og praktiseret i skolen, og peger på nogle af de muligheder og udfordringer, der potentielt set kunne følge med HD-fagets etablering i folkeskolen. Resultaterne afledte, på samme måde som MD-faget havde gjort, reaktioner i det faglige felt. Den proces belyses gennem dokumentanalyse, hvor særligt de faglige foreningers kamp for fagets vilkår bliver fremhævet og anvendt.

Den 3. epoke er således defineret af forandringer i fagområdet, aktiveret på det politiske niveau og kendetegnet ved at fagområdet i højere grad debatteres og diskuteres på mellemstatsligt, statsligt og samfundsmæssigt niveau, end udvikles og forandres i folkeskolens undervisningspraksis. Således lægges anslaget til en ny type epokeanalyse, som adskiller sig fra de to forrige, hvor den konkrete materialitet stod som udgangspunkt for analysen.

Dokumentanalyse

Udgangspunktet for analysen af den politiske proces frem mod beslutningen om HD, er primært baseret på dokumenter i form af rapporter, statistikker, politiske udmeldinger, analyser og uddannelsespolitiske lovændringer. Derudover inddrager jeg empiriske kilder i relation til samfunds-dimensionen, der synliggør de offentlige diskurser i fagområdet blandt fagfolk og de faglige foreninger for sløjd og håndarbejde, primært lokaliseret i offentlige breve stilet undervisningsministeriet (UVM), avisartikler og debatindlæg i f.eks. fagbladet ”Håndværk og design” og i lærernes digitale fagforeningsblad ”Folkeskolen.dk”,

mm. Dokumentanalysen (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Mellemsgaard & Olwig, 2018) i 3. epoke, går således på tværs af forskellige kildematerialer og repræsenterer flere dimensioner i kulturanalysen. I denne, såvel som i de kommende epoker, bidrager den type skriftlige kilder til at synliggøre almene forandringsprocesser i fag og fagområde i logos/teori-polen (se s. 40), samt argumentationer for- og anerkendelseskampe (se s. 54) i faget, der har fundet sted på tværs af de undersøgte praksisformer.

Retrospektivt feltarbejde som case

I min intention om at undersøge didaktik ud fra en bred kulturanalytisk ramme – som relationer mellem de fire dimensioner i kulturbegrebet - står læreruddannelsens forandringer centralt for forståelsen af den praksis, der kan udspille sig i folkeskolens fag. Næste del af analysen i 3. epoke omhandler således etableringen af MD-faget der, som resultat af en politisk beslutning, erstattede fagene sløjd og håndarbejde på læreruddannelsen.

Gennem mine empiriske observationer og fund i forbindelse med min specialeskrivning (Andersen, 2013), som foregik i denne epoke, og i mit indledende feltarbejde til denne afhandling, så jeg en sammenhæng mellem MD-fagets udfordringer og muligheder, og det man talte om og diskuterede i forbindelse med et eventuelt kommende HD-fag i folkeskolen. Derfor inddrager jeg dele af mit feltarbejde fra mit speciale i form af feltobservationer fra undervisningen i MD-faget på to læreruddannelser. Mine feltnotater er omskrevet til to casebeskrivelser, der udgør det empiriske grundlag for analysen af MD-fagets undervisningspraksis (Andersen, 2013, bilag 16-19). Beskrivelserne er således et udtryk for det, som Nielsen beskriver som: "Den af forskeren iagttagne, observerede virkelighed" (Nielsen, 2011, s. 15-17). Med didaktikkens grundspørgsmål som analytisk perspektiv, lægger jeg vægt på at redegøre for undervisningens *intenderede virkelighed* (Nielsen, 2011, s. 15-17), som relaterer sig til Goodlads formelle læseplan, samt at synliggøre undervisningens faktiske gennemførelse, den gennemførte læseplan (se s. 52), som en samlet didaktisk praksis.

Tilsvarende elevmodellerne i 1. og 2. epoke, står de to cases som kvalitative eksempler på, hvordan undervisningen foregik på netop disse læreruddannelser i netop disse forløb. Gennem komparation af de to cases kan jeg vise forskelle og ligheder i, hvordan faget blev grebet an, og samtidig benytte de to cases som en prisme til at se MD-faget i et bredere kulturanalytisk perspektiv.

Der er således tale om analyse på baggrund af et retrospektivt feltarbejde, der er udført

med et andet formål, end indeværende. Dog var fagets didaktiske udvikling ligeledes et centralt tema for mit speciale og for mit perspektiv i feltarbejdet. Det er på den baggrund, at jeg vil argumentere for at observationerne og erfaringerne også kan give mening og indsigt i denne undersøgelse. Imidlertid er der risiko for, at det blik og de spørgsmål jeg dengang gik i felten med, ikke fyldestgørende kan svare på de spørgsmål, som denne undersøgelse stiller. For at sikre mig et mere fyldestgørende svar på, vil de perspektiver som prismet fanger i caseanalyserne, og som jeg udvælger som centrale, blive underbygget og udbygget. Dette gøres gennem dokumentanalyser, som redegjort for ovenover, primært med de faglige foreninger og lektorerne i fagene sløjd, håndarbejde og materiel design på læreruddannelsen som afsendere. Således vil caseanalysen og dokumentanalysen tilsammen give et billede af MD-fagets undervisningspraksis, dets muligheder og udfordringer.

3. parts undersøgelser som kilde

Analysen af MD-faget bidrager til at se HD-fagets praksis i folkeskolen i et bredere vertikalt perspektiv, og tjener som afsæt for den analyse af de forsøg i HD, der efterfølgende blev iværksat, forud for den endelige politiske beslutning om faget. Evalueringerne og resultaterne af disse udgør det empiriske grundlag i sidste del af analysen i 3. epoke og gribes an som dokumentanalyse. Rapporternes analyse og resultater beror på et 3. persons perspektiv, som beskrevet tidligere (se s. 72), derfor må jeg have rapporternes metodiske tilgang og dens hensigt og afsender in mente. Tre af de fire rapporter, der inddrages i analysen, har afsæt i konkrete forsøg med HD-faget i folkeskolen, mens en rapport udgør en kortlægning af fagområdet. Dermed bevæger analysen sig her mellem den politiske praksis, placeret i statsdimensionen og fagets undervisningspraksis i folkeskolen, placeret i "det enkelte"-dimensionen. Rapporternes resultater er analyseret ud fra didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37), med henblik på både at lokalisere tværgående temaer, udfordringer og muligheder i forsøgene med HD-faget, såvel som at lokalisere forskelle i opfattelsen af fagene og fagenes didaktik. For en nuancering af rapporternes resultater og fagområdets status, inddrager jeg afslutningsvist reaktioner fra de faglige foreninger for sløjd og håndarbejde.

FJERDE EPOKE

4. epoke er rammesat af perioden fra 2014 – 2016 og omhandler den toårige periode, hvor skolerne frivilligt kunne vælge at undervise i HD og hvor læreruddannelsen indførte faget som erstatning for MD. På trods af sit korte tidsinterval rummer 4. epoke vigtige

anerkendelseskampe (se s. 54), da det er i denne periode HD-faget for alvor afprøves, forhandles, praktiseres og identificeres i folkeskolen og i fagområdet. Epoken kan derfor analyseres som et brud med 3. epokes praksis og som en særskilt "klargøringsperiode" forud for 5. epoke, hvor HD gøres obligatorisk.

2014 er årstallet for min ansættelse som ph.d. stipendiat, hvilket giver nye metodiske og empiriske muligheder i form af nutidigt feltarbejde. Jeg har således haft en unik mulighed for at følge fagets proces, mens den skete, hvor den skete. Derfor bygger det empiriske grundlag i det nutidige feltarbejde på tre etnografiske feltarbejdsteknikker: *interviewet*, *observation* og *fotodokumentationen*, som uddybes senere i afsnittet. Såvel som på dokumentanalyse, som jeg i denne epoke metodisk har arbejdet med på samme måde, som beskrevet i 3. epoke.

Analysen i 4. epoke indleder jeg som en fortsættelse af den politiske praksis fra 3. epoke, hvor en ny Skolereform 2013 (Regeringen, 2013a) og HD-faget blev besluttet. Således tager jeg udgangspunkt i statsdimensionen, i den politiske praksis, hvor HD indskrives sig som et centralt element i reformen. Herfra går jeg tættere på udviklingen af og prioriteringen i de nye Fælles mål og kompetenceområder for HD (UVM, 2014a). Og gennem faglige debatter om faget, som de kommer til udtryk i faglige artikler, inddrager jeg nogle af de reaktioner, der fulgte med fagets nye Fælles mål.

Med faget defineret på det formelle læseplansniveau (se s. 52) går jeg efterfølgende tæt på fagets praksis gennem inddragelse af casebeskrivelser (case 1 – 3) fra mine observationer og interviews på forskellige skoler. Disse cases centrerer sig omkring de organisatoriske og materielle vilkår, som HD-faget blev til under på de enkelte skoler, og udfolder nogle af de udfordringer og muligheder, som fulgte med faget på det partikulære niveau (se s. 45), hvor også læreren som primær deltager i fagets tilblivelse står central. Lærernes dannelse til ny didaktisk praksis tydeliggøres videre gennem tre eksempler fra interviews af tre lærere i HD, hvorefter der redegøres for, hvordan interne og eksterne deltagere bidrager med forskellige former for kompetenceløft af lærerne. I den sidste del af epoken går jeg tæt på den nære undervisningspraksis gennem yderligere casebeskrivelser af undervisningsforløb og inddragelse af elevprodukter (case 4-8). I min analyse af undervisningen griber jeg tilbage til fagets kompetenceområder, som yderligere rammesættes af didaktikkens grundspørgsmål. I denne epoke er det således muligt – og giver mening – at gå tæt på undervisningspraksissen i folkeskolen og hos de deltagere, der på forskellig vis "spiller didaktisk ind" i faget.

I empiriens transformation fra feltarbejdets beskrivelser og fotodokumentation til casebeskrivelser har jeg foretaget en analytisk udvælgelse, hvor et kriterie har været at

vide variationer i fagenes vilkår og praksis på skolerne. For at underbygge og udbygge caseanalysernes didaktiske temaer i relation til de andre dimensioner i kulturanalysen, inddrager jeg viden fra forskellige typer dokumenter, som tidligere beskrevet i 3. epoke. Ved hjælp af den præsenterede empiri og min teoretiske ramme, er det således min hensigt at analysere den toårige frivillige periode som en samlet interpellation til faget.

Nutidigt feltarbejde

I opstarten af mit projekt søgte jeg hurtigt felten, for derved at kunne følge forandringerne fra den spæde start af HD-fagets tilblivelse. Derfor var et af kriterierne for mit valg af folkeskoler, at tankerne og afprøvningserne i HD allerede var i gang. Jeg fik etableret kontakt til lærere på tre folkeskoler, hvoraf en var en mindre satellitskole i en lille landsby og de to andre større byskoler, beliggende i tre forskellige kommuner på Sjælland. Valget af skoler var til dels et resultat af, at disse tre skoler og lærerne i HD responderede på min kontakt, og gav mig adgang. De tre skoler var undervejs med at etablere faget under meget forskellige materielle og organisatoriske vilkår. Forskelligheden gjorde dem interessante for mit feltarbejde i et komparativt perspektiv, da det åbnede op for muligheden for, gennem det kvalitative studie, at vise en variation mellem skolerne lokalt set.

Jeg fulgte alle tre skoler gennem flere undervisningsforløb og med besøg i forskellige klasser (se proceslinjen, bilag 1, skoleåret 2014/15 og 2015/16). Undervejs valgte jeg dog at fokusere på et mere dybdegående feltarbejde på én skole, som jeg har kaldt Evensøskolen, for derved at følge fagets udvikling tættere, med henblik på at analysere skolens praksis som kontinuerlige og sammenhængende forandringsprocesser i relation til de fire dimensioner i kulturbegrebet. Kulturanalysen, og den forandrede didaktiske praksis i fagområdet, materialiserede sig så at sige gennem min længevarende tilstedeværelse, hvilket analytisk gav mig mulighed for at konkretisere epokeanalysernes fund i denne skoles praksis. Jeg valgte derfor at give denne skole særlig status, og feltarbejdet herfra er således det, der ligger til grund for den kronologiske praksisfortælling, som præsenteres herunder og analyseres i kapitel 6. Empiri fra de to andre skoler indgår i analysen af 4. epoke, som casebeskrivelser og eksempler, som beskrevet i der foregående. Foruden gentagende besøg på de tre skoler, har jeg foretaget korte besøg på andre skoler i enkelte klasser af et moduls varighed. Disse skoler tog jeg kontakt til, fordi jeg fik nys om, at de på forskellig vis arbejdede med implementeringen af faget. Mine feltbesøg på forskellige skoler kan aflæses i proceslinjens niveau "Folkeskolen" (bilag 1) og i oversigten over feltarbejde (bilag 2), mens mit feltarbejde på Evensøskolen kan ses i niveauet "Evensøskolen" i bilag 1 og i bilag 2.

Ud fra min intention om at se HD-fagets tilblivelse som en relation mellem praksisformer på forskellige niveauer, har jeg udført feltarbejde på læreruddannelsen i HD-undervisningen og ved forskellige kurser, seminarer og oplæg for HD-fagets lærere, afholdt af læringskonsulenter, faglige foreninger og Danmarks lærerforening (DLF), af en til to dages varighed (se proceslinjen, bilag 1). Derudover har jeg interviewet to lektorer fra læreruddannelsen og en læringskonsulent. Her igennem har det været muligt at indsamle viden om, hvordan faget praktiseres på læreruddannelsesniveau og hos eksterne deltagere uden for skolens rum, på den dimension i kulturanalysen, der repræsenterer samfundet og til dels staten. Det er gennem min opmærksomhed på tiltag inden for fagområdet, er jeg stødt på disse forskellige tilbud om kurser, oplæg osv. Jeg har bedt om lov til at observere og fotodokumentere begivenhederne og er altid blevet imødekommet i mit ønske. Udvælgelsen af disse begivenheder har været betinget af udbuddet.

For i feltarbejdet at tilgå den dimension, der knytter sig til det mellemstatslige niveau, har jeg foretaget to udenlandske studiebesøg på hhv. "Högskolan för design och konsthantverk", Göteborgs Universitet i Sverige og på "Høgskolen i Sørøst-Norge", Campus Notodden i Norge. Her har jeg gennem tilstedeværelse og samtaler fået indblik i undervisningen på grundskoleniveau, såvel som på læreruddannelsesniveau og universitetsniveau. Sverige og Norge som steder for mit studieophold er udvalgt ud fra den nære sammenhæng og tilknytning der er mellem landene inden for fagområdet. Dette både historisk set, og gennem det nuværende samarbejde i organisationen NordFo (NordFo, u.å.)

I mit feltarbejde – kort som langt – har jeg bevæget mig i topos-perspektivet i både space og place (se s. 40) gennem kombination af forskellige metodiske teknikker, som uddybes i det følgende.

Observation i fagets undervisningspraksis

Siden 1990'erne har en fænomenologisk tilgang til feltarbejdet sat fokus på forskerens egen oplevelse og kropslige tilstedeværelse i felten. Det blev inden for antropologien understreget med Kirsten Hastrups udgivelse af bogen "Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode" (Hastrup, 2003), hvor den distancerede og neutrale forskerrolle blev udfordret af en tilgang præget af nærvær, og af forskerens indlevelse, engagement og

deltagelse i felten (Mogensen & Dalsgård, 2018). I den forståelse bliver forskeren, som en kropslig, sanselig og relationel deltager, central for den praksis, der undersøges, og for de metoder, der anvendes. Netop den sansebaserede perceptuelle tilgang til feltstudier og fordelene ved at tage smagen, lugten, lyden og det taktile alvorlig metodisk og forskningsmæssigt set, beskriver bl.a. Sarah Pink i bogen "Doing sensory ethnography" (Pink, 2015).

I mit feltarbejde, som ofte er foregået i folkeskolers faglokaler, blev mine første møder og erfaringer præget af de multisensoriske indtryk, der mødte mig. Duften af træ og glødebrænder, værktøjernes klang, symaskinens monotone lyd, når tingene gik som smurt, og den velkendte brummen, når undertråden drillede. Materialerne på bordene, knappenåle og sytråde tabt på gulvet. De udstillede elevarbejder og inspirationer på vægge og hylder, der gav mig trang til at røre. Gennem de sanseindtryk jeg mødte, dannede jeg mig en umiddelbar forståelse af det sted og den praksis, jeg var trådt ind i. Jeg erfarede HD-undervisningens praksis ud fra den situerede oplevelse, som kan relatere til topos/place-perspektivet (se s. 40). Samtidig hentede jeg gennem lyd, lugt, syn og berøring personlige erindringer fra tidligere erfaringer som både skoleelev og håndarbejds lærer (Rosén Rasmussen, 2010), og jeg fremkaldte gennem min forforståelse en begyndende *situeret analyse* (Pink, 2015, s. 143) af det rum og den undervisningssituation, jeg var en del af.

Under mine observationer har jeg forholdt mig en smule distanceret ved at placere mig perifært i lokalet og ved ikke direkte at indgå som deltager i aktiviteterne. Min intention har været at opnå et så realistisk billede som muligt, af den undervisningspraksis jeg observerer, vel vidende, at jeg ved min blotte tilstedeværelse ophæver og bryder den normalitet, jeg ønsker at observere. Elever såvel som lærere er opmærksomme på min tilstedeværelse. Det blev særligt tydeligt på de skoler, hvor jeg kom gentagne gange. Børnene henvendte sig til mig, både af interesse for mig, men også for at få hjælp til faglige udfordringer i situationer, hvor ventetiden på lærerhjælp var lang. Her revurderede jeg hver gang min position, som ikke-deltagende observatør, og endte ofte med at hjælpe eleverne, i et begrænset omfang. Min faglighed som håndarbejds lærer gjorde det naturligt for mig – og gav mig lyst til at hjælpe. Jeg erfarede at trygheden mellem børnene og jeg blev forbedret gennem denne relation, men det skævvrider samtidig billedet af de vilkår, som undervisningen foregår under. Jeg oplevede således en udfordring mellem min tidligere position som lærer og min planlagte position som ikke-deltagende observatør. Ofte foregik observationerne således, at jeg vekslede mellem at skrive feltnotater ved min

computer og gå rundt blandt eleverne i HD undervisningen, eller blandt kursisterne, når jeg observerede ved seminarer eller kurser for lærere. Når jeg sad ved computeren, var min opmærksomhed rettet mod hele undervisningssituationen: Lærerens interaktion med eleverne/kursisterne, undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, rummets inddragelse osv. Når jeg i elevernes og kursisters "frie processer" bevægede mig rundt blandt dem, var min opmærksomhed primært rettet mod den enkeltes arbejde med idé, produkt, materiale og værktøj. Således vekslede jeg mellem perspektiverne i min observation – fra linse til prisme og omvendt – når den enkelte elev eller kursists arbejde blev observeret og forstået ud fra helheden og den fælles didaktiske rammesætning.

Mine feltnotater har således taget form af en vekselvirkning mellem mine umiddelbare sansendeindtryk og mine mere objektive beskrivelser af undervisningens gennemførelse, som en begyndende situeret analyse (Pink, 2015). Mine observationer og min undren har ledt til videre refleksion i det senere analysearbejde. Det er en tilsvarende tanke, der ligger i Højrupps vekslen mellem det *teoretiske, metodiske og empiriske værksted* (Højrup, 2002, s. 129-130). I "værkstedstanken" lægges der netop op til, at man kan forholde sig forskelligt til undersøgelsen, også opdelt i tid og sted – ude i felten og hjemme ved skrivebordet.

Fotodokumentation - at gå efter tingene.

Det materielle fremstår centralt i denne undersøgelse. Både i kraft af materialitetens betydning for fagenes identitet og udførelse, og i kraft af det materiel kultur didaktiske perspektiv undersøgelsen bygger på, som redegjort for i teoriafsnittet, kapitel 3. Tilsvarende 1. og 2. epoke, inddrages fotos af elevprodukter og faglokaler i analysen i 4. epoke. Men modsat de tidligere historiske epoker har jeg i mit nutidige feltarbejde haft adgang til at større udvalg af materialiteter, som har krævet en anden form for udvælgelse og dokumentering. Gennem fotos af produkter, under fremstillingsprocessen og som færdige modeller, har jeg kunnet indsamle dokumentation af den enkelte elevs proces og færdige produkt i materialiseret form. Og gennem foto af faglokaler har jeg i topos/space-perspektivet (se s. 40) dokumenteret de materielle rammer, som faget blev praktiseret i. Metoden, hvor jeg gennem fotos fastholder den materialiserede didaktiske praksis, kan refereres til som den *fotografiske feltnote* (K. Rasmussen, 2013), der som det skrevne sprog gengiver oplevelser og konkrete situationer. Men modsat den skrevne feltnote rummer den fotografiske feltnote andre kvaliteter. Fastholdelsen af situationen i den visuelle repræsentation vækker stemningen fra feltarbejdet, når jeg genser mine fotos (Pink, 2015). Derfor kan man se den visuelle repræsentation, eksempelvis i form af en

elevmodel, som en form for erindringsobjekt (Otto, 2005), der ved mit gensyn fremkalder en anden form for erindringsgenkaldelse af undervisningssituationen, end det skrevne ord. Fotoet bidrager således til en fordelagtig fastholdelse af oplevelser og erfaring fra feltarbejdet, og bidrager med nye opdagelser, når et senere analysearbejde gennemføres i det teoretiske værksted (Højrup, 2002), adskilt fra felten. I analysearbejdet kan fotografierne desuden synliggøre uoverensstemmelser mellem den intenderet undervisning og den aktualiserede undervisning - mellem teori og praksis - og i en komparativ sammenhæng visualisere forskelle og ligheder mellem forskellige undervisningspraksisser. Såvel som fotografiet kan anvendes i genstandsanalyse (Kragelund, 2004a) af den enkelte model, såvel som komparativt.

På trods af, at der i feltarbejdet til dette projekt er defineret, hvilket motiv der søges – rum, materialer, værktøjer, produkter – undervisningens *hvordan, hvor og hvormed* - er udvælgelsen i den konkrete situation en hurtig og subjektiv beslutning. For ikke alle produkter, materialer, arbejdsprocesser osv. kan fotodokumenteres. Allerede i feltarbejdet reflekterer jeg således over og definerer hvilke genstande og motiver, der på bedste vis eksemplificerer og dermed konstruerer den undersøgte praksis. Her starter analysen af det materielle således i feltarbejdet (Pink, 2015). Når undervisningen har lagt op til åbne processer og valgfrie ideer, har jeg fokuseret på at dokumentere variationen i elevernes modeller, materialer og teknikker. I mere lukkede undervisningsforløb har jeg forsøgt at indfange variationen i udførelsen af den givne opgave.

Det semi-strukturerede Interview – oplevelse og refleksion over praksis

Som del af mit feltarbejde på folkeskoler og på læreruddannelsen, har jeg hvert sted, med få undtagelser, interviewet en lærer i tilknytning til undervisningen. For de korte besøgs vedkommende efter endt observation, og for de gentagende besøgs vedkommende undervejs i feltarbejdet. En enkelt lærer er interviewet uden forudgående observation. Således har det i flere tilfælde været muligt at koble mine observationer fra undervisningen med informanternes oplevelser og didaktiske tanker omkring undervisningen og faget HD.

Jeg har tilrettelagt mine interviews som semistrukturerede interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2010), for på den måde at komme omkring de tematikker og problemstillinger, jeg ønskede svar på, og på samme tid give mulighed for at holde interviewet tilstrækkelig åbent og fleksibel, når samtalen bød på interessante perspektiver, der "stak af" fra den planlagte interviewguide. De interviewguides jeg har udviklet ad hoc, bygger på den

samme grundlæggende interviewguide, der forholder sig til fagets mål, indhold, vilkår, metoder, organisering osv. Der opbygget over tid og løbende justeret i takt med fagets forandringsproces og min egen "rejse" ind i genstandsfeltet. Ud fra denne har jeg ved hvert feltbesøg tilpasset en særlig interviewguides til den enkelte informant eller praksisform. Få gange har den samme interviewguide kunne benyttes flere gange, f.eks. ved interview af lærerne i HD-faget i folkeskolen, foretaget inden for en kort periode.

Ved brug af interview som metode har jeg fået tilgang til viden om fagets tilblivelsesproces ud fra lærernes og undervisernes *oplevede virkelighed* (Nielsen, 2011, s. 15-17). Gennem informantens fortælling om hverdagens udfordringer og muligheder i faget på dennes skole, kan jeg danne mig et billede af, hvordan det nye HD-fag sætter en dannelsesproces i gang for fagområdet, såvel som hos den enkelte lærer. Ved at foretage interviewet med læreren i umiddelbar forlængelse af undervisningen, som i nogle tilfælde var muligt, og ud fra spørgsmål til undervisningen, erfarede jeg, at den samtale vi indledte syntes spontan og nærmest fænomenologisk orienteret. I den forstand, at den udsprang af lærerens forståelser, følelser og kropslige oplevelser af det netop erfarede, som ikke nødvendigvis var bearbejdet rationelt og analytisk, men som fremkom umiddelbart. Det, der med filosof Maurice Merleau-Pontys ord fremstår som den primære oplevelse af verden (Merleau-Ponty, 2002) og som kan relateres til placebegrebet i Topos/Logosmodellen (ses. 40). Andre dele af interviewet tog afsæt i mere generelle spørgsmål om hverdagens praksis, hvilket skabte større distance mellem informant og den situation spørgsmålet relaterede til, hvilket medførte mere reflekterede svar. Den mere distancerede og reflekterede tilgang til interviewsvarende var særlig fremtrædende i de elektroniske interviews, som jeg uddyber i følgende afsnit, og i et telefoninterview jeg gennemførte med en læringskonsulent, som havde fået spørgsmålene på forhånd. Gennem distancen – enten fysisk, eller som tidsmæssige adskillelse mellem det erfarede, spørgsmålet herom og svaret - kunne interviewet tilbyde et refleksionsrum, hvor informanterne gennem samtalen med mig, opnåede ny indsigt og forståelse for eget syn på faget. Den umiddelbare erfaring og den reflekterede forståelse, som to differentierede veje til viden, bidrager således på hver sin måde til analysen af fagets praksis og lærernes dannelse til ny praksis. Når jeg sammenholder denne viden med mine feltnoter fra observationerne i undervisningen og min fotodokumentation, er det muligt at komme tættere på praksis, fra flere perspektiver og få øje på sammenhænge og divergenser mellem dét, der gøres i undervisningen og dét, der reflekteres og siges. Men også mellem den intenderede virkelighed (Nielsen, 2011, s. 15-17) og det, der er muligt at gennemføre,

ud fra de materielle og organisatoriske vilkår, som den enkelte lærer forventes at udvikle faget under.

Uformelle samtaler som vej til indsigt

I feltarbejdet, hvor voksne blev undervist, f.eks. på seminarer og kurser, har interessen for mit arbejde medført gode og konstruktive samtaler omkring faget, så snart kursisterne blev "sluppet fri" i arbejdet, eller i pauserne. Ligeledes ledte det uformelle samvær med lærerne uden for undervisningstiden i folkeskolerne til givende samtaler. Samtalerne havde ikke karakter af interviews, men fremstod som uformelle dialoger, der undertiden førte til mere dybdegående samtaler, som har bidraget til opbygningen af min egen forståelse af genstandsfeltet, dets udfordringer og muligheder. Den uformelle samtale som metode refererer til den "uvidenskabelig snak", men ud fra tesen om at der altid er "noget om snakken" (Rytter & Olwig, 2018, s. 182). Det var netop, hvad jeg erfarede, når jeg indgik i samtaler om de udfordringer og muligheder som lærerne og fagområdet stod overfor. Her blev den ikke-dokumenterede snak en ny vej ind i en mere nuanceret forståelse af lærernes position i genstandsfeltet. Den synliggjorde lærernes problematikker i forbindelse med etableringen af faget HD, men også drømme og visioner for faget, og igennem den uformelle relation blev jeg så at sige klædt bedre på. Jeg har efterfølgende taget denne "snak" alvorligt og indarbejdet de temaer, der udgjorde essensen af de uformelle samtaler, i mit senere analysearbejde. Det var eksempelvis herigennem, at jeg blev bevidstgjort om de store variationer i fagenes vilkår fra skole til skole og på de forskellige opfattelser af HD-faget, der var blandt lærerne.

Det elektroniske interview som fortløbende informationskilde

I de uformelle samtaler blev jeg således bevidst om den variation mellem skolerne, der tilsyneladende prægede HD-fagets opstart. Det blev udslagsgivende for min beslutning om at etablere en fokusgruppe med henblik på at supplere de semistrukturerede, ofte lange face-to-face interviews, med mere afgrænsede tematiske nedslag. Således har jeg gennem 4. epoke løbende foretaget elektroniske interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2010) over mail af en fokusgruppe. Gruppens medlemmer har bestået af lærere, der enten allerede praktiserede HD eller var i gang med at etablere en praksis for faget. Jeg har haft mulighed for at stille fokusgruppen spørgsmål, når jeg havde behov at udbygge min viden om eksempelvis lærernes kompetenceopgradering, skolens måde at organisere faget på og værkstedernes beskaffenhed.

Muligheden for løbende at indhente svar har været en fordel i dette projekt, hvor dét, der

undersøges er i proces, og hvor der løbende opstår nye spørgsmål. Informantgruppen udgjorde 20 personer, mandlige og kvindelige undervisere i HD, med enten sløjdfaglig eller håndarbejdsfaglig baggrund. Mit fysiske møde med informanterne har været kortvarigt og jeg har lokaliseret dem på de kurser og seminarer for HD-lærere, jeg har deltaget i (en enkelt informant har på eget initiativ kontaktet mig over mail). Det korte møde forhindrede, at jeg fik etableret den samme grad af fortrolighed, som det personlige møde i et face-to-face interview kan lede til og som igen kan lede til mere åbenhjertige svar. Dog kan man forestille sig, at den afstanden mellem informanterne og jeg kan generere mere frie svar, da informanten har mulighed for at videreudvikle og præcisere og gå til og fra sit svar (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 36). Dog var tidsperspektivet min fjende, da antal af svar jeg fik retur, var proportionelt faldende over tid.

FEMTE EPOKE

Processen mod 5. epoke, som tidsmæssigt er rammesat fra ca. 2016 – 2018, udgør en periode, hvor beslutningen om faget HD formelt set er implementeret og virkeliggjort, men reelt set stadig befinder sig i en forandringsproces fra to fag til et. Med faget formelt set konsolideret som obligatorisk fag fra 2016, kan man tilsyneladende fra politisk side igen begynde at se nye og andre veje at gå. Det er nogle af disse fortsatte veje og forandringsprocesser på det politiske niveau, som denne del af analysen tegner op. Afsnittet henter sin empiri i den politiske praksis og synliggør de nye politiske tiltag og mål med HD-faget, der sætter nye rammer for didaktik og fagforståelsen i faget, og som afføder reaktioner og nye relationer i og mellem praksisformer i flere dimensioner – i en fortsat kompleks forandringsproces. Empirien i denne epoke udgør primært samme type skriftlige kilder, som i 3. og 4. epoke. Det drejer sig således om dokumentanalyser af formelle politiske dokumenter, evalueringer og statistiker, samt diskussioner og faglige argumenter for faget, synliggjort i formelle politiske udmeldinger og beslutninger, artikler i aviser og fagblade mm.

KRONOLOGISK PRAKSISFORTÆLLING PÅ TVÆRS AF EPOKER

I perioden fra 2014 – 2017, som strækker sig over 4. og 5. epoke, har jeg kontinuerligt fulgt tilblivelsesprocessen for HD-faget på Evensøskolen (se s. 76-77). Det feltarbejde ligger til grund for den kronologiske praksisfortælling. Fortællingen, hvori analysen er integreret, behandler HD-fagets forandringsprocesser på netop denne skole og placerer sig i kulturbegrebets ”det enkelte”-dimension og på det partikulære niveau (se s. 45). Her ønsker jeg at undersøge, hvordan denne skoles undervisningspraksis og fagdidaktik

forandres og skabes i relation til andre praksisformer og dimensioner i kulturbegrebet. Analysestrategisk vil jeg forsøge at trække linjer fra de fund, jeg har gjort i epokeanalyserne til praksisfortællingen fra denne skole, og derved synliggøre, hvordan forandringerne i faget må forstås og analyseres som synkrone og diakrone processer (se s. 62). Fortællingen centrerer om følgende punkter:

- Hvordan de statslige strukturelle ændringer og skolen som institution, sætter rammer og vilkår for faget, og hvilke muligheder og konsekvenser det giver i fagets undervisningspraksis.
- Hvordan faget skabes og læreren dannes til faget i relation til skoleleder og kollegaer samt andre fagrelaterede praksisser uden for skolen, hvori lærerne indgår og bidrager.
- Hvordan fagdidaktikken i HD-faget afprøves og forandres gennem forskellige typer af undervisningsforløb.

Praksisfortællingen, som jeg konstruerer på baggrund af mit feltarbejde på skolen fra 02.09.2014 til 08.05.2017, et udtryk for min observerede virkelighed (Nielsen, 2011), som den er kommet til udtryk gennem observationer i klasserummet, gennem fotos af faglokaler, materialer og produkter og gennem min egen perceptuelle opfattelse af at være til stede på denne skole over tid. Gennem viden fra interviews og uformelle samtaler med lærerne inddrager jeg samtidig andres oplevede virkelighed som en del af analysen (Nielsen, 2011). Alle metodeteknikker, som er beskrevet under 4. epoke.

Mine refleksioner og analytiske overvejelser fra den situerede analyse (Pink, 2015), vil jeg ligeledes i "ren" og umiddelbar form, som feltnotater, inddrage i analysen af praksisfortællingen. Således vil jeg kombinere konkrete observationsbeskrivelser, situerede analyser, fotodokumentation af materialitet som elevmodeller og faglokaler, og uddrag af interviews i en samlet tekst, i forsøget på at give et billede af HD-fagets vilkår og praksisform på Evensøskolen, som den udvikler sig gennem tid og sted.

Mit feltarbejde på skolen startede i 4. epoke. Skolens etableringsproces af HD-faget startede dog allerede før mit feltarbejde og før faget var endeligt politisk besluttet. Den forudgående proces udgør en vigtig del i den kronologiske fortælling om fagets tilblivelse på denne skole. Min viden om fagets etablering i den periode bygger på interviews og møder med lærerne.

Det længerevarende feltarbejde – en praksissammenhæng i tid og sted

Mit valg af skole kan begrundes dels ud fra skolens tilgængelighed og lærernes villighed til at deltage. Og dels ud fra den begrundelse, at lærerne på denne skole tidligt begyndte at forholde sig til forandringerne, der fulgte med det nye fag HD. På Evensøskolen har det således, og også i kraft af undersøgelsens aktualitet, været muligt at undersøge fagets tilblivelsesproces, mens den stod på, som et længerevarende feltarbejde over flere år. Jeg har fulgt faget gennem deltagelse i undervisningsforløb i 4. – 6. klasse, med kontinuerlige nedslag i en tid, hvor faget for alvor blev formet. Mit samlede feltarbejde på Evensøskolen kan ses i bilag 1, skoleåret 2014/15 – 2016/17.

En kvindelig lærer, som jeg refererer til som Anne, har fungeret som gatekeeper og gennemgående informant, da hun har undervist i HD gennem de år, hvor jeg har været til stede på skolen. Hun udgør en central og primær figur, ikke blot i forhold til fagets tilblivelsesproces på denne skole, men også i forhold til de empiriske data, hun har bidraget med gennem semi-strukturerede interviews og uformelle samtaler. Annes udvikling fra håndarbejds lærer til HD-lærer analyseres som et kvalitativt eksempel på en læreres dannelse til ny praksis. Mine observationer i HD-undervisningen har dog fundet sted hos både Anne og fagets andre lærere. De indgår derfor også, i kraft af mine feltnotater, i undersøgelsen.

Med den kronologiske praksisfortællingens placering i kapitel 6, efter epokeanalyserne, forsøger jeg at sammenbinde epokeanalysernes resultater og den konkrete praksis på Evensøskolen. HD-fagets tilblivelsesproces på Evensøskolen fremstår hermed som et kvalitativt og praksisnært eksempel på, hvordan fagets didaktik og undervisningspraksis kan analyseres og grundlæggende forstås som noget, der udvikler sig over tid inde fra skolens og fagets praksis, såvel som i relation til andre praksisformer i den 4-dimensionelle kulturanalyse.

Med mit undersøgelsesdesign præsenteret, har jeg forsøgt at gøre rede for, hvordan jeg gennem min sammensætning af metoder og udvælgelse af empiri i de forskellige epoker, analytisk bevæger mig på alle dimensioner i kulturanalysen, såvel som både i topos og logos, og hvordan didaktikkens grundspørgsmål bidrager til rammesætningen af det empiriske, såvel som det analytiske arbejde. I det følgende forholder jeg mig reflekteret til mit undersøgelsesdesign.

Diskussion og refleksion over undersøgelsesdesign

Intentionen om at analysere genstandsfeltet både historisk set og nutidigt, i en vekselvirkning mellem det brede, strukturelle og samfundsmæssige perspektiv på fagets praksis og det nære perspektiv på fagets undervisningspraksis i skolen, i en kombination af kulturanalytiske, didaktiske og materielle greb, har lagt op til en stor og bred mængde empirisk materiale. Og behovet for at udvikle en analysestruktur, der kunne rumme det tværvidevidenskabelige greb og det tværfaglige fagområde, det teoretiske og empiriske kildemateriale, såvel som både brede historiske analyser af fagområdet forandringsprocesser og nære stedbundne analyser af undervisningens praksis. Mine metodevalg til indsamlingen af empiri spænder ligeledes bredt og er på samme måde et resultat af den teoretiske rammesætning. De historiske epoker stiller andre metodetekniske tilgange til rådighed end den nutidige forskning. Det kildemateriale, som jeg har anvendt i de første to epoker er historisk og fremstår som overleveret af "vinderne" i fagene. Her er det således interpellationens (se s. 48) (foreløbige) "slutresultat", der fremstår synligt, mens "taberne" og de interpellationsprocesser og anerkendelseskampe (se s. 54), der er foregået undervejs, ikke har været mulige at følge på tæt hold. I den nutidige forskning har jeg derimod haft mulighed for at være i felten under HD-fagets tilblivelsesproces og har, billedligt talt, stået midt i fagets interpellationsproces og anerkendelseskampe. Det har givet et unikt indblik i fagets proces, som ikke kan gøres efter. Fagets komme medførte "stort ståhej" i fagområdet, med mange deltagere, meninger handlinger og brydninger, som alle syntes interessante. Først efterfølgende, og med en vis tidsmæssig afstand til dette ståhej i genstandsfeltet, har det vist sig hvilke deltagere, der fik noget at sige i processen og hvilke måder at gøre faget på, der har fået fat i fagets praksis. Den tidsmæssige afstand har gjort det muligt for mig at pege på og udvælge, hvad der derfor er relevant og aktuelt at inddrage i undersøgelsen. Inden jeg nåede dertil har mit ønske om at få greb om hele genstandsfeltet medført en dybdegående undersøgelse af, og behov for at "skrive mig igennem", de historiske fag håndarbejde og sløjd og det nuværende fag HD. Det har yderligere kvalificeret min udvælgelse og min kondensering af empirien, og gjort det muligt at lave de nedslag, der kan synliggøre de relationelle forbindelser mellem forandringerne i undervisningens praksis og de øvrige dimensioner i kulturbegrebet. Det historiske og det nutidige, som to måder at arbejde på, har således komplementeret hinanden og er gået "hånd i hånd" i processen. Det tydeliggør vilkårene for denne forskning og ikke mindst vigtigheden af den teoretiske tilgang. Kombinationen af det brede historiske og nutidige feltarbejde har

således givet mig et nødvendigt indblik i fagområdets forandringsproces, og har bidraget til principielle erkendelser – både i forhold til genstandsfeltet, men også i forhold til min arbejdsproces. På samme måde som analyserne viser, at faget har gennemgået en dannelsesproces, er jeg ligeledes blevet dannet med faget, på vej mod at blive forsker. Arbejdet med denne afhandling har, ud fra Hegel og Højrupes forståelse, dannet og interPELLeret mig til forskningens særlige praksis.

De metodiske og empiriske valg og fravalg, jeg har taget undervejs, har formet afhandlingens perspektiv og dybde, men også dens udsigelseskraft. For afhandlingen kan ikke tegne et generelt billede af HD-fagets implementering i folkeskolen, ej heller frembringe en generel forståelse for lærernes oplevelse heraf. Den kan tværtimod, gennem udvalgte kvalitative nedslag i praksis i de fire dimensioner, synliggøre hvordan faget og fagdidaktikken forandres og bliver til på den enkelte skole i et partikulært perspektiv (se s. 45) og bliver forstået samfundsmæssigt og politisk set i et alment perspektiv (se s. 45) på et givent tidspunkt, som kontinuitet, brud og forandringer i en fortløbende proces. Således forsøger jeg at fundere den kompleksitet, som HD-faget forandres i, i en bred didaktisk- og kulturanalytisk metode- og forståelse.

Positionering i forskningsfeltet – etik, balance og tillid

Min faglige bagage som uddannet håndarbejds lærer, folkeskole lærer og materiel kulturdidaktiker er af stor betydning for mit valg af genstandsfelt i afhandlingen. Mine faglige og personlige erfaringer, og forforståelse har haft indflydelse på min adgang til- og møde med felten, min tolkning af det jeg har mødt og for de efterfølgende analyser. I feltarbejdets observationer og interviews kom dette til udtryk som genkendelse og indforståethed, når lærerne med brug af fagdidaktisk terminologi fortalte om undervisningens praksis og fagets udfordringer og muligheder. Jeg erfarede, at dét at kunne "tale med" om faget ledte til gensidig tillid og nærhed, eksempelvis i de uformelle samtaler og ved interviews. Det muliggjorde, at jeg blev indviet i nogle af de udfordringer, lærerne stod med, som for nogle var forbundet med usikkerhed, uvished og end dog frustration. I den situation var min faglighed som håndarbejds lærer og folkeskole lærer givtig. Jeg har til en vis udstrækning kunne sætte mig ind i de muligheder, udfordringer og også frustrationer, som informanterne oplevede og beskrev, og jeg kunne forstå og tale med i dele af fagets terminologi. Det syntes at skabe en vis fortrolighed mellem informanterne og jeg.

Men samtidig har jeg i min position som forsker forsøgt at være opmærksom på, at min forforståelse og mine egne tidligere håndværksmæssige præferencer ikke har indsnævret min optik og mit syn på fagets praksis og derved de spørgsmål, jeg stillede. I mødet med andre fagpersoners perspektiver på og refleksioner over fagområdet, er min egen forforståelse og faglige mening blevet gjort synlig for mig og jeg har derfor været "på vagt" over for min egen forudindtagetthed i forhold til fagområdet og i forhold til lærerprofessionen. Det har krævet en balancering mellem en aktiv inddragelse og "udnyttelse" af min forforståelse og indforståethed og en aktiv refleksion over selv samme i forbindelse med min position som forsker. Min hensigt har således været at arbejde konstruktivt med mine tidligere erfaringer, hvor jeg gennem en bevidsthed i undersøgelsesprocessen på hermeneutisk vis (Gadamer, 2007) har inddraget min viden og anvendt den metodisk og analytisk. Hermed kan der trækkes en metodisk linje fra min intention om at inddrage min forforståelse i undersøgelsen af fagområdet, til afhandlingens intention om at analysere HD-faget ud fra tidligere "for-forståelser" og måder at gøre de praktiske fag sløjde og håndarbejde på.

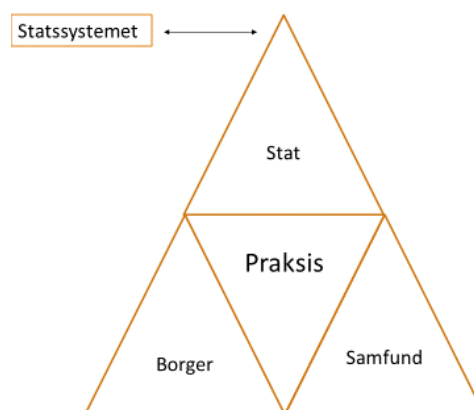
Tilsvarende kan der trækkes en linje mellem den teoretiske ramme, defineret af kulturanalysen og min positionering i felten. Mit feltarbejde og min indsamling af empiri har foregået i og i relation til praksisformer, der placerer sig på alle fire dimensioner af kulturanalysen. Det har medført forskellige muligheder for positionering i kraft af hvad jeg, på baggrund af min erfaring og forforståelse, har "spillet ind med". Jeg har i forskellige sammenhænge positioneret mig som hhv. person eller borger; som lærer- og faglæreruddannet; som universitetsforsker i fagdidaktik og materiel kultur didaktik; som medlem af den danske stat og som del af et forskerfællesskab i Norden. En skiften mellem de forskellige positioner har åbnet vejen ind i forskellige typer af praksisser. Dog har mine faglige bagage som lærer og håndarbejds lærer betydet, at jeg, som beskrevet, i væsentlig grad kropsligt og erfaringsmæssigt har kunne forholde mig til den praksis og de problematikker og udfordringer, som lærerne har oplevet i forbindelse med HD-faget. Samme type forforståelse har jeg ikke kunne møde andre praksisformer med, da jeg kropsligt og fagligt ikke har erfaring med den praksis, der eksempelvis kendetegner politikerens fagområde. Denne forskel i graden af forforståelse og identifikation kan ubevidst lede til, at min sympati vil ligge hos lærerne, og de udfordringer de oplever i faget. For at undgå det, som Svend Brinkmann refererer til som ukritisk overidentifikation med feltet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 444), er mit refleksionsarbejde over min position som forsker vigtig, ikke kun i feltarbejdet men også i analysearbejdet. Denne risiko for overidentifikation forsøger jeg at eliminere ved at holde mig mit

undersøgelsesspørgsmål for øje, som netop har *fagets* tilblivelsesproces som genstand. Det indebærer at vise fagets forskellige veje - dets bredde, forandring og kompleksitet - gennem flere deltageres perspektiver, repræsenteret på forskellige niveauer og i forskellige former for praksis. Undersøgelsesspørgsmålet fraskriver sig dermed en orientering mod en didaktisk "Best practice", hvorved jeg reducere risikoen for en lærer- og tekstilfaglige forud-indtagethed. Såvel som det fraskriver sig en udpegning af hvem og hvad, der fremstår som "skurken" og "helten" i de udfordringer, som faget møder. Undersøgelsesspørgsmålet centrerer sig i stedet mod, hvordan de forskellige deltagere og praksisformer *tilsammen* skaber rammerne for faget og hvordan disse rammer muliggør og viderefører en særlig didaktisk praksis i faget.

DEL 2

KAPITEL 5 – ANALYSE

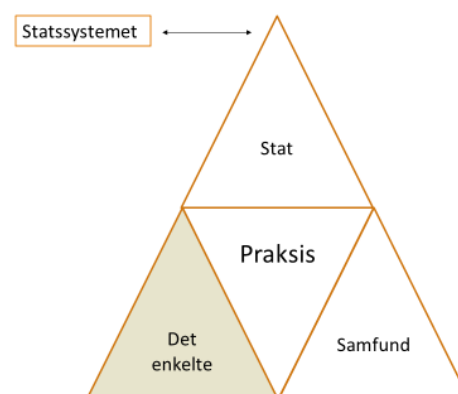
De følgende fem epokeanalyse undersøger etableringen og forandringen i fag og didaktik fra sløjd og håndarbejde til HD-faget ud fra det teoretiske, empiriske og analytiske grundlag som præsenteret i del 1. En nærmere introduktion til empiri og analysestrategi for hver epoke er fremlagt i kapitel 4 og vil derfor ikke fremgå af det følgende. Trekanten, som introduceret i det teoretiske afsnit, kapitel 3, vil fungere som gennemgående illustration i de forskellige analyseafsnit, for at synliggøre den dialektiske brug af kulturbegrebet, hvor de grå felter vil markere på hvilke dimensioner analysen foregår. Ved henvisninger anvender jeg to strategier. En henvisning til sidetal i teoriafsnittet, når jeg analyserer med begreber og teorier, der er præsenteret og uddybet heri. Og en direkte henvisning til forfatteren, når der er tale om teori og begreber, der introduceres første gang.



FØRSTE EPOKE, ca. år 1900– 1950

Øvelsesstykket i håndarbejdsundervisningen

Øvelsesstykket på billedecollage 1 er venligst stillet til rådighed af Bent Illum. Det viser hans mormors, Thora Daverkosens, smukt bevarede øvelsesstykke, som hun fremstillede og afleverede til mellemskoleeksamen, efter 4. mellem, som afslutning på håndarbejdsundervisningen på Zahles Højere pigeskole i 1909.





Billedecollage 1. Øvelsesstykke fremstillet af Thora Daverkosen i 1909. Foto. Lisa Fälling Andersen

Illum fortæller, at Thora var det ældste barn af en børneflokk på otte. Hendes far Edmund Daverkosen var fabrikant og overhoved på Brede Klædefabrik. Thora var i sin ungdom på dannelsesrejse til faderens familie i Tyskland, hvor hun lærte sig forskellige former for håndarbejde. Senere fik hun ansættelse på en herregård for at lære at føre hus. Senere førte hun selv eget hus, og var hjemmefra og gennem dannelsesrejsen og ansættelsen på herregården opdraget og oplært til at varetage det håndarbejds-mæssige arbejde. Illum husker sin mormor som dygtig til discipliner som strikning og knipling, og til at forestå reparationer af tekstiler.

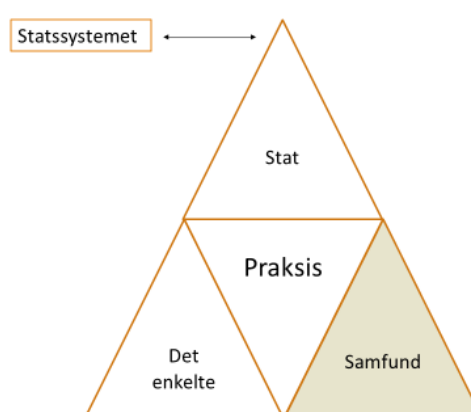
Thora havde al sin tid havde øvelsesstykket liggende, pænt pakket ind i beskyttelsespapir, givetvist som et minde, men også som resultat af sin samtid og generation, hvor man gemte og værnede om ting og ressourcer.

DEN METHODISKE UNDERVISNING I HÅNDARBEJDSFAGET

Fra indførelsen af Den Methodiske undervisning i slutningen af 1800-tallet udgjorde *øvelsesstykket* et didaktisk greb i den intenderede håndarbejdsundervisning (West, 1889, s. 54, 58 og 60). Metoden blev indført i Danmark af håndarbejds lærerinden Emilie West, der i 1889 udgav håndarbejdsfagets første danske lærebog "Vejledning til methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde" (West, 1889). Som titlen

antyder var undervisningen i håndarbejde på dette tidspunkt forbeholdt piger. Lærebogen indeholdt teoretisk forklaring på, hvordan man udførte de udvalgte teknikker, og pædagogisk forklaring på, hvordan man underviste i dem. West, som anses som en af pionererne i faget, hentede inspiration til sin didaktik hos den tyske pædagog Rosalie Schallendfeldt (Schallendfeldt & Schallendfeldt, 1875). Schallendfeldt var toneangivende indenfor håndarbejdsundervisningen i bl.a. Schweiz, Sverige og Norge fra den sidste halvdel af 1800-tallet og frem til midten af 1900-tallet (Kragelund, 1989). Natalie Zahle, som grundlagde N. Zahles kvindeseminarium (Bech, 2017) og senere Zahles pigeskole, som Thora gik på, inviterede en Schweizisk lærerinde til landet for at give kursus for danske lærerinder i den *Schallendfeldtske metode* (Kragelund, 1987).

Med inspiration i den Schallendfeldtske metode blev Wests håndarbejdsdidaktik retningsgivende for håndarbejdsundervisningen i både folkeskole og på



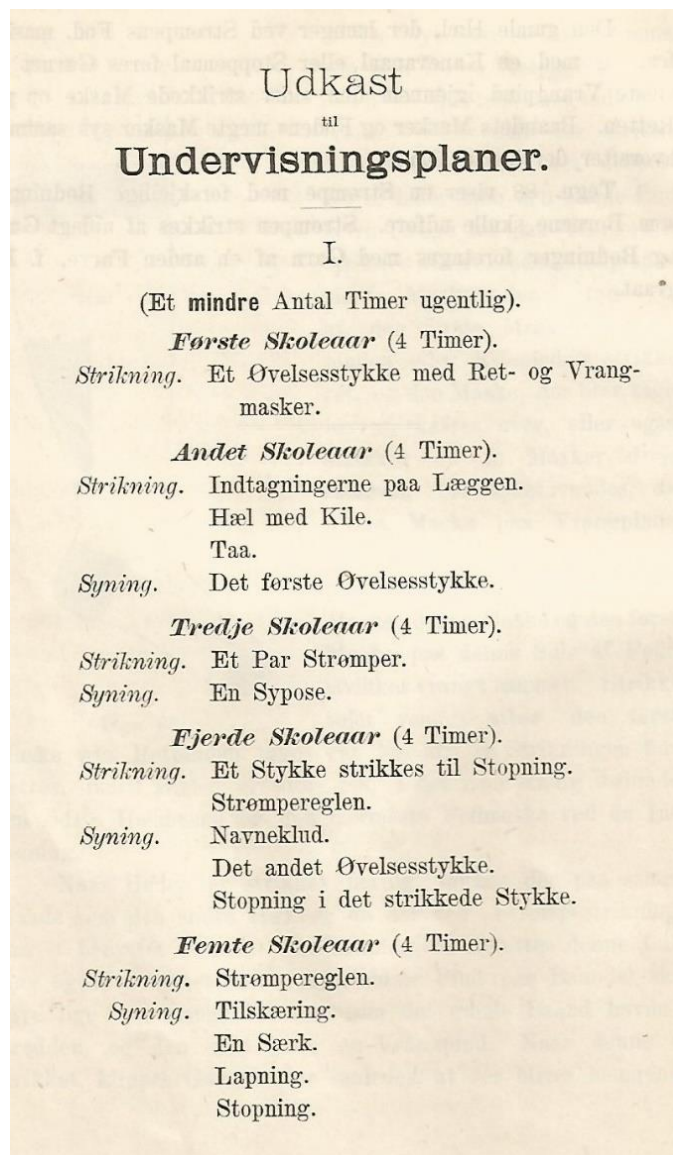
lærerindeuddannelsen i Danmark, som autoriseret læremiddel, der fulgte fagets nationale mål. Som leder af Dansk Husflidsselskabs feriekurser, der fungerede som efteruddannelse for håndarbejds lærerinder og som ministeriets rådgiver (Kragelund, 2003) havde West en betydningsfuld rolle i interpelleringen (se s. 48) af lærerinder til metoden. Den Methodiske undervisning holdt ved i sin grundform, nærmest som en pensumliste, i mange årtier og lærebøger frem (se bl.a. Bohn-Jespersen, 1934; Hansen, 1912; Hansen & Blom, 1925) (Kragelund, 2003). Med bogen i hånden kunne lærerinderne bestå håndarbejdsfaget ved almuelærerindeeksamen og efter endt uddannelse praktisere den selv samme undervisning i skolen, som de var oplært i og interPELLeret til.

På øvelsesstykkerne trænede pigerne i særlige teknikker og forøvelser.

Håndarbejdsteknikken måtte indlæres, før arbejdet på den egentlige model kunne begynde (West, 1889, s. 7 og 9). Øvelsesstykket havde således en pædagogisk funktion, frem for en egentlig brugsorienteret funktion. De kan derfor ses som vigtige pædagogiske læremidler i faget (Haastrup & Andersen, 2018), både under forevisningen, hvor lærerinde demonstrerede teknikken, under pigernes træning på øvelsesstykket og i selve pigernes arbejder med modellerne, hvor pigerne kunne kigge tilbage på øvelsesstykket, for at genopfriske teknikkerne.

At børnene selv skulle begynde, fuldførte og afsluttede ethvert arbejde, fremstod ligeledes som et vigtigt greb i Wests didaktik (West, 1889, s. 7), da det var gennem barnets selvvirksomhed at selvstændigheden skulle udvikles (West, 1889, s. 10-11).

Ud fra et pædagogisk rationale foreskrev Wests lærebog derfor, at undervisningens progression gik fra det lette til det vanskelige, fra det enkle til det sammensatte og først når pigerne havde greb om teknikken på øvelsesstykket, fik de lov at arbejde individuelt med det egentlige nyttige klædningsstykke. Den metodiske vekslen mellem øvelsesstykke og klædningsstykke kan ses på Wests undervisningsplanen, billede 2, som også viser et udvalg af nyttige brugsgenstande, som pigerne skulle lære at fremstille og reparere.



Billede 2. "Uddrag af Undervisningsplan for Haandarbejde ved et mindre antal timer ugentligt" (West, 1889, s. 128).

De "flinke" hurtige elever fik et *mellemarbejde* (West, 1889, s. 10) i en allerede indøvet teknik, således at de kunne arbejde videre på egen hånd. Mellemarbejdet bidrog med en form for undervisningsdifferentiering, og sikrede optimal udnyttelse af undervisningstiden og lærerkapaciteten.

Metodisk blev der i lærebogen lagt op til *anskuelsesundervisning*, der bestod af forevisning, hvor lærerinden inddrog egne mønsterprøver, fortegning på tavle, mundtlig forklaring og samtale. Og gennem, den i datiden nye organiseringsform, klasseundervisning blev alle børn undervist på en gang, hvor de foretog de samme øvelser samtidig i ensartet stof og

værktøj, endog i takt i de mindre klasse, som citatet herunder viser (West, 1889, s. 7). Gennem fremvisning af prøver og modeller lærerinden selv havde fremstillet, kunne eleverne se kravene til det færdige resultat og hvordan arbejdet burde se ud, ”når det skal kunne kaldes godt og smukt” (West, 1889, s.9). Forklaringer og forevisninger blev underbygget af en pædagogisk tilrettelagt fremgangsmåde og ved hjælp af materielle læremidler, som f.eks. tykke træpinde samt grove røde og hvide snore ved strikning og syramme ved forevisning af forskellige håndsnyede sting (West, 1889, s. 8-10). Den nøje gennemtænkte pædagogiske og tekniske beskrivelse af undervisningens metode kan ses i følgende uddrag af lærebogen:

Til den første Strikning – et firkantet Øvelsesstykke – benyttes ubleget Bomuldsgarn Nr. 6 og Strikkepinde Nr. 8/0. Garnet opvundet i Nøgle, og to strikkepinde have Børnene liggende foran sig paa Bordet. Lærerinden foreviser ved Hjælp af de grove Snore og Pinde... Hun maa stille sig saaledes (...), at alle Børnene kunne se, hvad hun foreviser og hun må her, som altid ved Undervisningen, forevise meget langsomt, hvorledes ethvert Greb, enhver Bevægelse foregaar... Afmaalingen foregaar på den Maade, at Barnet lægger en Strikkepind på langs foran sig på Bordet, hvorpaa Garnet gribes om den yderste Ende med venstre Haands Tommel – og Pegefingre, som føres hen til Strikkepindens venstre Spids... (West, 1889, s. 16)

... Retmaskens fire Bevægelser ere altsaa: 1. Stik ind! 2. Slaa om! 3. Træk igjennem! 4. Kast af! Her som ved enhver ny Øvelse er Taktarbejde en stor Hjælp. Eleverne udtaler højt Maskens Bevægelser... (West, 1889, s. 19)

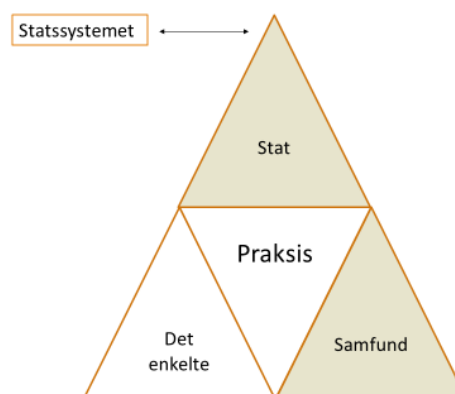
Med nutidens blik på undervisningsplanen og det store timeantal taget i berragtning, billede 2, vil mængden af modeller og øvelser pigerne nåede på et år, nok fremstå begrænset. Netop derfor fortæller planen, såvel som det ovenstående uddrag, netop om den omhyggelighed, præcision og pertentlighed som arbejderne skulle udføres med og om de håndværksmæssige krav, der blev stillet til pigerne for at håndarbejderne kunne fremstå som gode og smukke. Det er Thoras øvelsesstykke et materialiseret eksempel på.

I de senere lærebøger (se f.eks. Hansen & Blom, 1925) blev der løsnet op for den kollektive indlæring og lagt mere vægt på den enkelte elevs proces, med mulighed for et større udvalg af modeller. Dog stadig med videreførelse af den Methodiske Undervisning. Med Skoleloven af 1937 blev undervisningens metode stillet mere fri (UVM, 1937). Og i Gerda Bohn-Jespersen lærebog (Bohn-Jespersen, 1943) ses der tillige et lille opgør med den

systematiske undervisningsplan, idet der kun gives forslag til få grundmodeller og nye discipliner kommer til.

HÅNDARBEJDE SOM FÆRDIGHEDSSKABENDE OG KARAKTERDANNENDE

Ud fra Thoras øvelsesstykke at dømme, har arbejdet med sy- og broderiteknikkerne krævet flid, tid og tålmodighed. Og samtidig vidner øvelsesstykkets mange teknikker og detaljer om den alsidighed i broderiarbejdet, som faget på Zahles Højere pigeskole intenderede at lære pigerne, og som samtidig blev krævet af pigerne. Målet for undervisningen stod klart for West. I indledningen til lærebogen definerer hun det således:



Det Formaal, som tilsigtes ved en methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde, er et dobbelt, nemlig dels at Uddanne Barnets Haand, Øje og Tanke, så at barnet kan blive et selvtænkende og selvvirkende væsen, der paa en forstandig Maade, med Dygtighed og Selvstændighed kan udføre de i det daglige Liv i et almindeligt borgerligt Hus forekommende nødvendige kvindelige Haandarbejder, saasom Strikning, Syning, Lapning, Stopning, Tilklipning og Reparation, dels at vænne Barnet til Flid, Agtpaagivenhed, Nøjagtighed, Taalmodighed, Sparsommelighed, Renlighed og Ordenssans, samt at skaffe det Glæde over selv at have udført et Arbejde smukt og omhyggeligt, saa det derved faar Lyst til sin Gjerning” (West, 1889, s. 1).

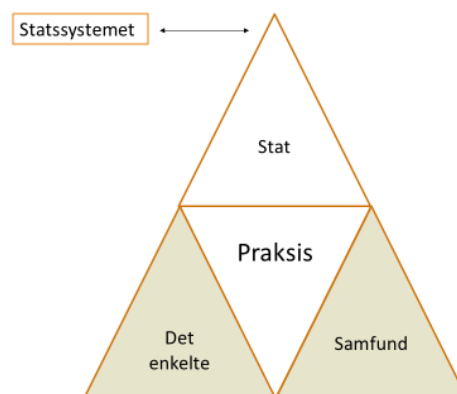
På samme måde blev faget i Skoleloven af 1899 begrundet med dets betydning for opøvelse af pigernes evne til at hjælpe til i hjemmene og ikke mindst i deres fremtidige ”selvstændige Stillinger i Livet” (Undervisningsvæsenet, 1901, s. 49). Formålet i den Methodiske undervisning var således at gøre pigerne i stand til selvstændigt at kunne ”holde hus” i deres voksne liv – enten deres eget, eller i erhvervet som tjenestepige. Det indebar en særlig karakterdannelse og behovet for at finde glæde ved arbejdet, til gavn for dem selv. Men også til gavn for familien, samfundet og staten i en periode, hvor flere krige medførte behov for borgernes selvstændighed og evne til at opretholde hjemmet og dagligdagen, også i perioder med trængte ressourcer. For med selvstændighed, flid, tålmodighed og sparsommelighed som grundstenen i de danske hjem, var det muligt at lægge grundlaget for stabilitet i samfundet og dermed i statens indre (se s. 4). På dette tidspunkt var det således også skolens centrale opgave, at opdrage børnene til kristne

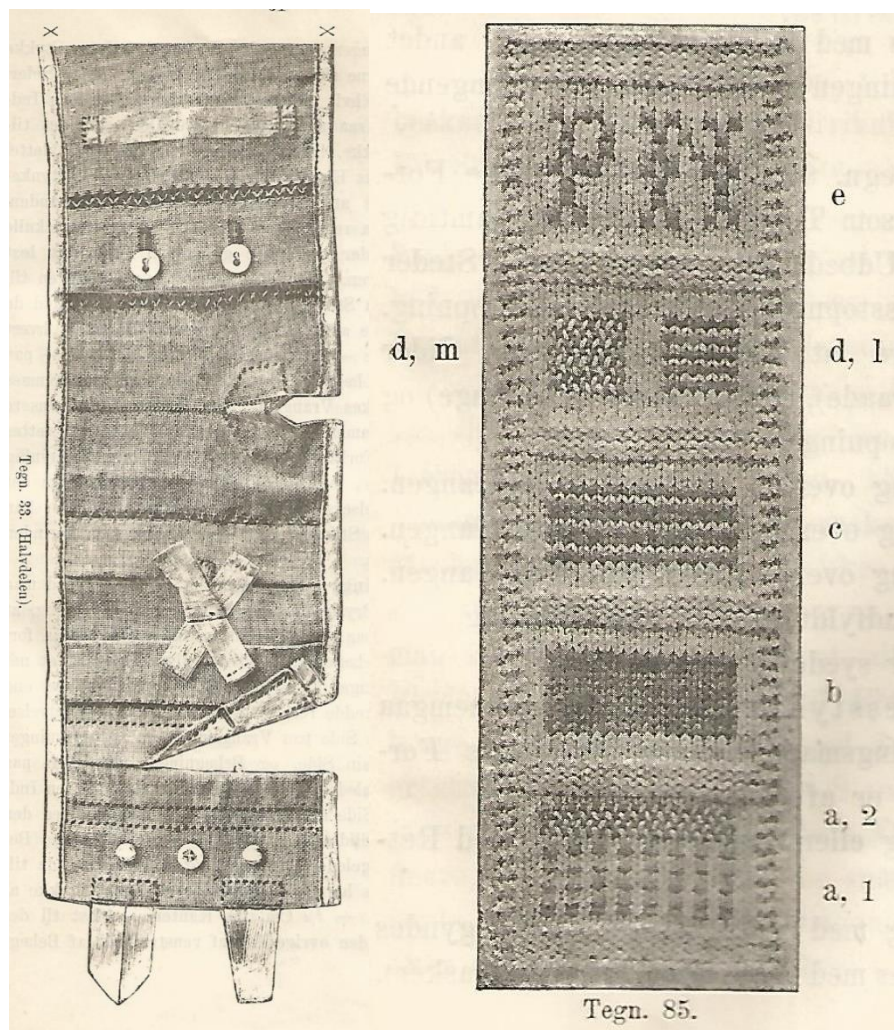
værdier, flittige samfundsborgere og til national stolthed (Gjerløff et al., 2014). Med Klafkis dannelsese teori (se s. 12) kan intentionen i håndarbejdsfaget derfor både analyseres ud fra en material dannelses tænkning, når det som nytte fag, udviklede pigernes praktiske færdigheder, og ud fra en formal dannelses tænkning, når det som dannelses fag formede pigernes sind, karakter, selvstændighed og personlige egenskaber. West lægger i citatet vægt på at eleven får "Lyst til sin Gjerning". Ifølge Kragelund blev håndarbejdsundervisningen i praksis dog det modsatte af glæde og lyst: "I stedet for at blive frigørende og emancipatorisk ved at udvikle dømmekraft blev håndarbejdsfaget disciplinerende og undertrykkende, fordi eleverne først og fremmest skulle lære den rette teknik og metode og nå det givne mål (Kragelund, 2003).

Da faget bliver indført i folkeskolen fra omkring 1900-tallet, er det således ud fra en grundlæggende didaktisk intention på det formelle læseplansniveau (se s. 52), om at motivere og klargøre alle piger til livets gerning. På den baggrund kan faget ses som ganske betydningsfuldt og også ganske nødvendigt for både barn, samfund og stat. I Thoras tilfælde, som øvelsesstykket bevidner, synes interpellationen (se s. 48) til en arbejdsindsats præget af flid, nøjagtighed, tålmodighed, renlighed og ordenssans i selve undervisningen at lykkes. Håndarbejdet har, ifølge Illum, desuden præget hendes videre liv positivt, men om hun fandt glæde og lyst til arbejdet i skolen, melder øvelsesstykket ikke noget om.

ØVELSESSTYKKETS STING - NYTTE ELLER ÆSTETIK?

Når man analytisk går tæt på de mange broderi- og syteknikker på øvelsesstykket, billedecollage 1, er det iøjensfaldende, at det hovedsagligt er dekorative teknikker i form af hulmønstre, border og pæne afslutninger, samt broderi af organiske former, tal og bogstaver, som Thora har udført. Et enkelt sted ses en teknisk løsning på reparation. Til sammenligning med et øvelsesstykket i West bog, billede 3, fremstår Thoras stykke, væsentligt mere pyntet og mindre nyttigt.





Billede 3. Øvelsesstykker. Del af et øvelsesstykke i forskellige typer teknikker i håndsyning og forskellige bødningsteknikker (lapning) i strik. (West, 1889, s. 61 og 119)

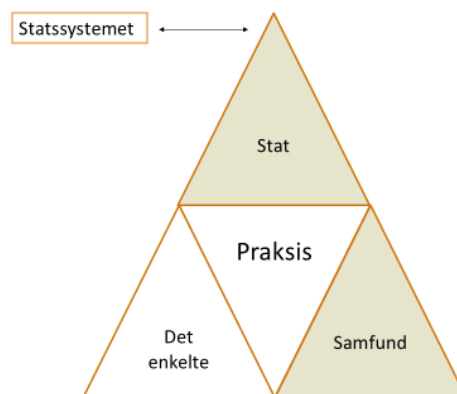
På øvelsesstykket i lærebogen er det sting med nytteværdi, frem for pynteværdi, der dominerer. Nyttевærdien afspejles ligeledes i undervisningsplanen, billede 2, hvor bødning, dvs. lapning af tekstiler, udgør en vigtig del af pensum. Også de materialer som West foreslog til undervisningen, havde "fornuftig" karakter og var slidstærke og økonomisk overkommelige materialer, eksempelvis hør, bomuld, hessian og uld (West, 1889). Hvor bødning var én måde at forlænge tekstilets levetid, udgjorde pigernes ordentlige og agtpågivende omgang med materialet en anden. Der blev derfor stillet strenge krav om renlighed. Det kan aflæses i Thoras øvelsesstykke. De mange timers arbejde med *det hvide* tekstil har kun kunne lade sig gøre, hvis Thoras hænder var rene og nyvaskede, og hvis omgangen med tekstilet var velovervejet og pertentligt. Netop det hvide stof som renlighedens og pertentlighedens farve har Kragelund lagt vægt på i

teksten "Håndarbejde – fra pertentlighed til problemløsning" (Kragelund, 1995). Således mødes det nyttige og det æstetiske i udførelsen af håndarbejdet, som måder at danne pigerne på.

Men inden for husflidsbevægelsen sås en uoverensstemmelse mellem nytte og æstetik. Hvor håndarbejds lærerinden Anette Jensen i en offentlig debat var fortalende for, at det finere håndarbejde, i form af eksempelvis broderede sofapuder og blonder, også hørte hjemme i landbokvindernes repertoire, og ikke udelukkende var forbeholdt borgerskabet, var Godsejerfruen Christine Hvass af den overbevisning, at landbokvinderne skulle fastholde den grove, nyttebestemte tekstile husflid, såsom spinding, strikning, og vævning og reparationsarbejde (Hess, 1976, s. 96). Thoras håndarbejdsundervisning på den private Zahles Højere pigeskole har givetvist været præget af bykvinder og borgerskabets hang til det æstetiske og "pyntede", som også øvelsesstykkets typer af broderier fortæller om. Øvelsesstykket har således taget form af den didaktik, der kendetegnede borgerskabets håndarbejdsundervisning og som i højere grad tjente til fornøjelse og karakterdannelse, frem for nødvendighed.

HÅNDARBEJDE OG HÅNDVÆRK MELLEM KONTINUITET OG FORANDRING

Uenigheden mellem håndarbejds lærerinden og godsejerfruen er et billede på de anerkendelseskampe (se s. 54), der på det tidspunkt udspillede sig livsformerne og klasserne imellem samt land og by imellem, og som bidrog til en opbrydning af det standsopdelte samfund. Dette opbrud bidrog den liberale nationalstat ligeledes til Nationens opbygning, efter krigen i 1864, stod som kilden til udvikling af en ny demokratisk forståelse af danskhed, hvor folkeoplysning og uddannelse i skolen blev en vigtig vej til interpellation (se s. 48) af borgerne mod en national identitetsdannelse (Korsgaard et al., 2017, 206-222). Det betød også længslen efter det gamle, der var og en fastholdelse af det, man forstod som dansk, eksempelvis det gode gamle danske håndværk og bondekulturens æstetik og traditioner, repræsenteret i husflidsbevægelsen og Dansk husflidsselskab (Kragelund, 2001, s. 132) Den liberale tankegang og industrialiseringens komme, der repræsenterede fremskridtet



og forandringen, gav med ideer om den frie konkurrence håndværket ændrede vilkår og ansporede til nye måder at bevare og videreformidle viden om de traditionelle håndværk på. Dansk Husflidsselskab var en af måderne. Husflidsbevægelsen markerede at husflid blev genstand for interesse på en ny måde, hvor husflid nu blev præsenteret som en god fritidsbeskæftigelse, hvorigennem ”udøver en udover at dygtiggøre sig rent praktisk ved at frembringe nyttige ting også højnede sig selv som menneske og borger i samfundet” (Kragelund, 2001, s. 132). Husfliden fremstod således med et særlige pædagogisk og socialt bidrag, frem for selvforsyning som tidligere (Hess, 2014).

Med liberaliseringens ændrede vilkår for landets produktionsformer, som hidtil havde været domineret af det traditionelle landbrug og håndværk som erhverv, og med markedøkonomien som drivkraft, blev der skabt gode betingelser for den kapitalistiske produktionsmåde (se s. 7), der medførte et nyt behov for en anden type arbejdskraft. Produktionsmåden satte midlerne for, at en øget del af befolkningen gradvist kunne interPELLERES til den lønarbejderlivsform, som industrialiseringen satte rammen for. Hermed blev fremstillingen af håndværks- og håndarbejdsprodukter til eget forbrug og selvforsyning til dels udkonkurreret af fabriksfremstillede varer.

Den tidligere oplæring i håndværk- og håndgerningsteknikker, som hjemmet og håndværkerlaugene havde været garant for, var med industrialiseringen i fare for at forsvinde (Illum, 2004, s. 30). Den kapitalistiske produktionsmåde skabte således mulighedsbetingelser for nye livsformer, og har været medvirkende til at det kultur- og traditionsbårne håndarbejde og håndværk gradvist blev institutionaliseret og gjort til skolefag. Dette blandt andet i kraft af husflidsforeningernes formidlingsarbejde, som tog sin begyndelse med aftenskoleundervisning for egnens børn og unge.

Fra 1883 udbød husflidsforeningerne faglærerkurser af en sådan kvalitet, at uddannelsen af håndarbejds lærerinder i de første år af håndarbejdsfagets indførelse blev varetaget af det danske husflidsselskab (Hess, 2014). Kurserne blev 6 år senere en del af Almue lærerinde-Examen, og kan ses som forløbere for egentlige seminarier for forskole lærerinder, som blev etableret fra 1893 (Kragelund, 1987, s. 145). I husflidsbevægelsen spillede West ligeledes en vigtig rolle som medudvikler af Dansk Husflidsselskab sommerferiekurser, hvor kvinder fra 1901 kunne uddanne sig til håndarbejds lærerinder (Kragelund, 2003). Således har Husfliden, ud fra en særlig forståelse af håndarbejds nytte og formål, præget og interPELLERET lærerinderne. Etableringen af faget håndarbejde, kan analyseres som en anerkendelseskamp mellem pionererne, samfund og stat, for de dannelses- og læreprocesser, der knyttede sig til det

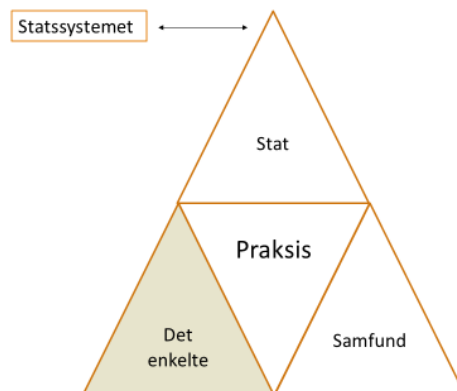
praktiske arbejde og tillige for en anerkendelse af, at kvindeligt håndarbejde var til gavn for både den enkelte elev, skole, hjem og samfund.

Når vi vender blikket tilbage til Thora har hun, som datter af en fabrikant, elev på Privatskolen Zahles og som dannelsesrejsende i Tyskland, skrevet sig ind i en livsform, præget af borgerskabets goder, mål og midler. Hendes opvækst på Brede Klædefabrik har fundet sted på et af de afgørende steder for landets industrialisering, hvor det at arbejde håndværksmæssigt fik en ny og anden betydning. Man kan på baggrund heraf antage, at hun ikke på samme måde har haft et behov for oplæring i det nyttige håndarbejde, for med tjenestepiger i huset, har andre kunne varetage den funktion. Ikke desto mindre erindrings Illum at Thora faktisk fik en håndarbejds-mæssig opdragelse, der gjorde hende i stand til at holde eget hjem og fremstille og reparerer tekstiler, der således levede op til det ønske om karakteropdragelse, der var repræsenteret i håndarbejdsfaget. Illum husker sin mormor som en flittig, delvist nøjsom kvinde, der fandt tilfredshed i det, hun havde. Det vidner den sirlige bevaringen af øvelsesstykket om.

Sløjdudstillingen i sløjdfaget

Billede 4 viser den årlige sløjdudstilling på Borgerskolen, Finsensgade i Århus, i 1927 (Allingbjerg, 1983, s. 127). Borgerskolen blev bygget i 1907 i en, efter tidens standard, moderne og veludstyret skole. Skolen var bl.a. den første i byen med elektrisk lys. Ved skolens start rummede skolen 24 klasselokaler og 1185 elever og fremstod derfor som en stor skole til byens borgere (Stadsarkiv, 2019).

Fotografen er ikke angivet, men Allingbjerg anvender billedet til at vise, hvordan sløjden på denne tid var præget af "millimetertyranni og reproduktion af modeller" (Allingbjerg, 1983, s. 126), og hvordan eleverne over et år fik noget fra hånden. Kom man igen til udstillingen året efter kunne man angiveligt, ifølge Allingbjerg, se de akkurat samme modeller. Reproduktionen efter modelserier og standardiserede modeller fik tilnavnet "model-sløjd"





Billede 4. "Årsudstilling i sløjd. Borgerskolen, Finsensgade i Århus. 1927" (Allingbjerg, 1983, s. 127).

Hvorvidt der er tale om modeller fremstillet af én klasse eller flere årgange, melder hverken billede 4 eller bogens tekst entydigt noget om. Men ud fra modellernes antal, udførelse og funktion er det muligt at pege på nogle af de didaktiske intentioner, der lå i sløjdfaget i starten af 1900-tallet.

ÅRSUDSTILLING SOM DIDAKTISK GREB.

Med årsudstillingerne i sløjd, såvel som i håndarbejde, blev elevernes arbejde i fagene udstillet, fremhævet og vurderet af andre elever, lærere, skoleinspektøren og af andre besøgende. Modellerne materialiserede elevernes færdigheder og standpunkt i sløjdundervisningen og gav mulighed for indbyrdes at sammenligne. Gennem udstillingen blev det muligt at fremvise elevernes tekniske færdigheder og kundskaber og således kunne også lærerne, der havde undervist eleverne, sammenlignes på grundlag af deres elevs arbejde (Hastrup & Andersen, 2019). Årsudstillingen billede 4 kan ses som et udtryk for den status og faglige stolthed, der på denne skole har været forbundet med sløjdfaget, og hvor produktionen af smukke og veludførte sløjdmodeller, efter alt at

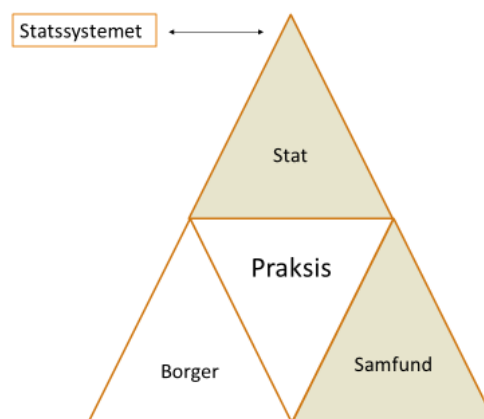
dømme, har udgjort en væsentlig målsætning i faget. Gennem hele skoleårets sløjdundervisning har udstillingen som fagets slutmål ganske givet været til stede i både lærer og elevers bevidsthed og har øjensynligt motiveret "den flittige elev", og skræmt "den dovne".

ETABLERING AF DEN PÆDAGOGISKE SLØJD.

Som årsudstillingen på billede 4 viser, har alle elever fremstillet de samme, veludførte modeller igennem året. Den undervisningsform, hvor den perfekt udførte model stod som det centrale og retningsgivende i faget, var dog ikke intentionen for de to pionerer i faget, Søren Meldgaard (1850 – 1894) og Aksel Mikkelsen (1849 – 1929), der i sidste del af 1800-tallet indført sløjddidaktik som skolefag for drenge. De anså faget som et pædagogisk fag, der gennem det håndværksmæssige arbejde med værktøj og materialer gav drengene almindannede evner og færdigheder til brug i deres videre liv, snarere end de så sløjden som et fag, der skulle udvikle dygtige håndværkere (Allingbjerg, 1983, s. 58).

Meldgaard, som udviklede *Askov-Nääs sløjden*, senere *Askov-sløjden* (Nielsen & Sløjdforeningen, 1914) og som oprettede Askov sløjdlærerskole og Mikkelsen, som udviklede *Dansk Skolesløjddidaktik* (Mikkelsen, 1894; Mikkelsen & Trier, 1885) og oprettede Dansk sløjdlærerskole, formulerede hver deres sløjddidaktik ud fra tilnærmelsesvist den samme pædagogiske forståelse og formål med faget, men med uenighed og stridighed om metoden og midlerne, de tekniske øvelser og værktøjernes rækkefølge (Allingbjerg, 1983). En central forskel var, at Mikkelsen var fortalere for klasseundervisning, mens Meldgaard var fortalere for den individuelle undervisning med vægt på det æstetiske (Illum, 2004, s. 37). De var begge, på forskellig måde, inspireret af svenskerne August Abrahamsen og Otto Salomon, som gennem etableringen af sløjdskoler for drenge og piger, og senere sløjdlærerseminarium på Godset Nääs i Göteborg, udviklede Nääs-sløjden, hvis formål var rent pædagogisk (Illum, 2005, s. 27; Mikkelsen, 1940, s. 20).

Sløjddidaktikkens ydre produkt (Illum, 2005) lod sig nemt måle og veje, som sløjddidaktikkens på Borgerskolen, billede 4, viser. For Mikkelsen var det ikke i den færdige model, at elevens indsats og arbejdes værdi skulle måles, men derimod i elevernes



fremgang og progression fra et arbejde til det næste (Dansk Sløjdforening, 1895, s. 8+59). Det handlede om de færdigheder og den dannelse, i form af det indre produkt (Illum, 2005), som eleverne opnåede gennem indøvning af håndværksteknikker i selve arbejdsprocessen. Sløjden skulle:

Udvikle saadanne Evner og Færdigheder hos Børnene, som have almindelig menneskelig Værdi og som Livet i det hele stiller Krav til. Og det er det, Sløjden gør
(Dansk Sløjdforening, 1895, s. 4)

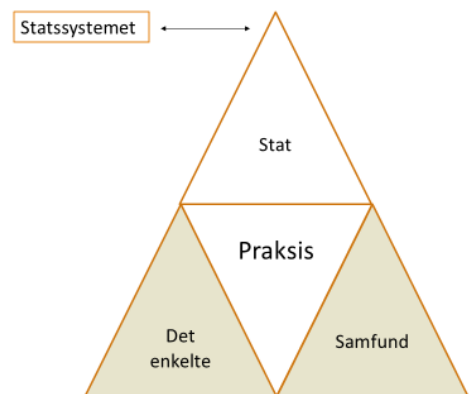
Sløjden udvikler Børnenes Selvvirksomhed, hvad der har stor Betydning for deres Udvikling som Personligheder; den udvikler og forfiner deres Sansning. Igennem det praktiske Arbejde lærer Barnet at skønne, at iagttage, at sammenligne, at undersøge, at prøve, at finde paa (Dansk Sløjdforening, 1895, s. 5)

I citatet fremhæver Mikkelsen sløjdfagets bidrag ud fra en nærmest kategorialdannende forståelse (se s. 12), hvor sløjdens faglige indhold bidrager til selvvirksomhed, almen- og personlig dannelse af børnene. En form for "praktisk dannelse", der sætter eleverne i stand til at omgås med den materielle virkelighed, som de er og i fremtiden bliver en del af. Fra statens side begrundes sløjdfaget på samme måde med dets betydning for "Barnets hele personlige Udvikling", og dets opdragende karakter, hvor det praktiske arbejde ses som middel til "Udvikling af Forstanden, Moralen og den praktiske Evne", som et væsentlig led i forberedelse til livet (Undervisningsvæsenet, 1901, s. 58). På dette tidspunkt indebar dannelse til det "hele menneske" således en karakterdannelse og opdragelsesidealer tilsvarende håndarbejde, hvor flid, omhu, ordentlighed, nøjagtighed, hensynsfuldhed og lydighed fremstod som velansete egenskaber i samfund og stat (Allingbjerg, 1983, s. 129).

Dansk skolesløjde fik størst udbredelse i Danmark og Mikkelsen sløjdsystem blev, på samme måde som den Methodiske undervisning for håndarbejde, retningsgivende for undervisningen i sløjde både i skolen og på sløjdlæreruddannelsen ud fra fagets nationale mål – først i privat regi og senere fra 1903 under statens drift (Undervisningsvæsenet, 1901, s. 48). Og i lighed med West var Mikkelsen ministeriets mand i sit embede som Statens Sløjdsinspektør fra 1907-1918 (Allingbjerg, 1983, s. 67). Positioner, som givetvist har gjort begge pionerer i stand til, gennem dobbeltinterpellation (se s. 56), at præge fagenes undervisningspraksis i skole og på læreruddannelse, såvel som præge regeringens lovgivningspraksis på området.

MODELLEN MELLEM PIONERERNES TEORI OG UNDERVISNINGENS PRAKSIS

Sløjdretningernes fokusering på sløjdprocessen og det indre produkt (Illum, 2005) stod i modsætning til den "stramme systemsløjd", og fokuseringen på det ydre produkt, som gennem tiden udviklede sig i praksis, hvor alle elever fremstillede den samme modelrække, perfekt udført ud fra lærerens model (Allingbjerg, 1983, s. 126), som billede 4 illustrerer. I Dansk skolesløjd var det derimod Mikkelsens intention at eleverne, ud fra deres evner, blev tildelt en genstand



inden for den tekniske øvelse, der i fællesskab blev indøvet (Allingbjerg, 1983, s. 87). Det var således i Mikkelsens intention tale om den "omvendte" didaktik, hvor den tekniske øvelse stod centralt og retningsgivende for fagets indhold og udvælgelse af modellen. De ens modeller på billede 4 kan derfor tolkes som en materialisering af, hvordan Mikkelsens systemsløjd blev (mis)fortolket ind i en *reproducerende aktivitetsform* (Nielsen, 2006, s. 256), hvor fagets mål blev reduceret til at fremstille en kopi af lærerens model så nøjagtigt som muligt. Den legendariske "gryderist af savede lister" der som model prægede faget i årtier, blev et symbol for udlægningen af Dansk skolesløjd (Allingbjerg, 1983, s. 126). Gryderisten kan ses liggende op gulvet forrest på billede 4.

På billedet ses desuden forskellige typer af modeller, hvor næsten alle udgør nyttegenstande til hjemmets indretning og brug. I Mikkelsens modelkategorier indgik også sport-, skole-, køkken-, gård-, og haveserier med mere. Og for metalsløjdens vedkommende fysik-, optik-, og elektricitetsserier osv. (Mikkelsen, 1923, s. XI).

Kategorierne underbygger fagets begrundelse om at videregive den praktiske dannelse og opøvnning i den "almindelige Haandfærdighed", der tidligere lå i det private hushold, men som med industrialiseringen ikke blev opretholdt. Det drengene lærte at fremstille, var genstande til anvendelse i almindeligt hushold, som de senere hen har være i stand til at fremstille igen.

Man underviste, ifølge Allingbjerg, i det, man havde "på rygraden" og modellerne blev sjældent skiftet ud (Allingbjerg, 1983, s. 128-129). At udvalgte modeller, og en særlige rækkefølge i fremstillingen af dem, blev retningsgivende for undervisningen i praksis, kan skyldes, at man ved endt uddannelse fra begge sløjdlærerskoler gik derfra med en velassorteret modelkasse af egne fremstillede modeller, bygget op over øvelsesrækken.

Den fastlagte struktur i faget, som var ens for både skolen og læreruddannelsen, har givetvist medført en didaktisk ukompliceret overgang fra uddannelse til skole for nye lærere. Man underviste i det indhold og den metode man selv var blevet undervist efter, og med de modeller, man selv havde fremstillet. Herved blev ikke kun elevernes, men også lærerens aktivitetsform og undervisningspraksis reproducerende (Nielsen, 2006, s. 256). Den velinterpellerede metode og didaktik og det grundige kendskab til håndværket, opnået ved selv at have fremstillet alle modellerne, har læreren øjensynligt kunne videreføre. Således har modellerne struktureret undervisningen og har udgjorde et vigtigt læremiddel – både for lærer og elev.

SYSTEMSLØJD OG KLASSEUNDERVISNING I DANSK SKOLESLØJD

i Dansk skolesløjds lærebøger, såvel som i Askov-sløjden, var værktøjet og især de nøje udtænkte og systematiserede øvelser retningsgivende i undervisningen (Mikkelsen, 1923, s. XI). Indøvningen af den tekniske øvelse stod centralt, parallelt til håndarbejde.

Saveøvelserne udgjorde de indledende og grundlæggende øvelser, hvorimod kniven, som i Askov-sløjden var den primære, først blev inddraget senere i Dansk Skolesløjde pga. dens "farlige Egenskaber" (Mikkelsen, 1923, s. 91). Fælles for fagets didaktik i disse to systemer, var den fastlagte progressionen – systemet - i øvelsesrække og værktøjer.

Klasseundervisningen i Dansk Skolesløjde, tilsvarende håndarbejde, foreskrives som den primære undervisningsmetode i Dansk skolesløjde. Undervisningen skulle indledes med samtale mellem lærer og elever, hvorefter det væsentlige, f.eks. en model, blev tegnet på tavlen af læreren og i skitsebogen af eleven. Dernæst skulle læreren lave en praktisk forevisning af den øvelse, der knyttede sig til øvelsesrækken forud for fremstilling af en model. I klasseundervisningen rammer skulle eleverne arbejde med det samme øvelsesled, på samme tid. Metoden blev både økonomisk begrundet, da én lærer kunne varetage undervisningen af en hel klasse: "30 kan jo høre og se, hvad 1 kan høre og se, naar alt er lagt til Rette dertil" (Mikkelsen, 1940, s. 51-52), såvel som pædagogisk begrundet, da den bidrog til at opretholde disciplin og orden. Desuden blev elevernes arbejdsstillinger bedre, og værktøjsføringen mere sikker, når læreren havde overblik over alle og kontinuerligt kunne kontrollere og rette (Mikkelsen, 1940, s. 51). Netop fysiologien i faget lå Mikkelsen meget på sinde, og kroppens stilling og bevægelser var ligeledes systematisk og klart defineret i forhold til øvelserne i lærebøgerne:

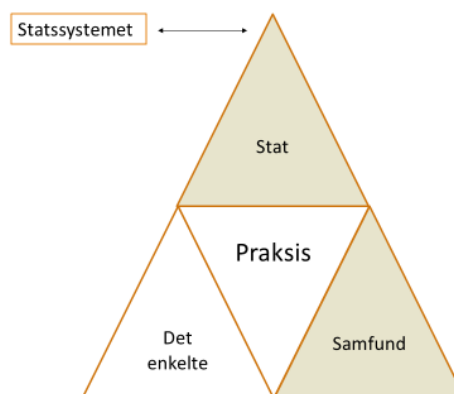
Den nødvendige Bøjning, som Høvlebænkene og Træets Højde kræver, faas alene ved Fældning i Hoftelæddet. Ryggen skal være ret og strakt... Halsen må ikke krummes;

men Hagen skal trækkes ind og Ørerne løftes saa meget som muligt fra Skuldrene, som ikke maa skydes i Vejret (Mikkelsen, 1923, s. 84).

For visuelt at illustrere den korrekte kropsholdning udviklede han anskuelsestavler (se f.eks. Mikkelsen, 1940, s. 398), og for kropsligt at gøre det muligt for eleverne at udføre, udviklede han Kolonnehøvlebænken og værktøjer i børnestørrelse (Mikkelsen, 1940, s. 11 + 121), som tilgodeså såvel barnets fysik som fagets didaktik. Således har også fagets værktøjer og inventar bidraget til interpellering af eleverne til korrekt sløjdmæssig praksis. Når eleverne mestrede teknik og værktøj på acceptabelt niveau, blev størstedelen af undervisningstiden brugt til "fri indøvelse" – øvelse på egen hånd - og for de hurtige og dygtige elever "mellemarbejde", tilsvarende håndarbejde (Mikkelsen, 1940, s. 53). Erfaringerne fra de faste og ens arbejdsgange, med taktarbejde og effektiv udnyttelse af både lærerens og elevens tid, har nogle af drengene givetvist kunne genkende i et senere erhverv som fabriksarbejder i industrien.

UDSTILLINGER SOM NATIONAL OG INTERNATIONAL TENDENS

Med udviklingen af den nationalliberale stat, med et fokus på det nationale og folkelige (Korsgaard et al., 2017) og den industrielle udvikling med udsyn og forandring, blev det *at udstille* og på demokratisk vis promovere sin egen og sit lands kunnen, et yndet tiltag, der har haft til hensigt at skabe økonomiske fremskridt. Det *at udstille* var således ikke kun et spørgsmål om at elever og lærere kunne vise deres færdigheder og kundskaber frem på



fagenes årsudstilling lokalt set i skoleregi, som på billede 4. Udstillinger blev dog allerede i 1800-tallet samfundets og statens arena for inspiration, konkurrence og "fredelig kappestrid". Både i statens indre (se s. 45), hvor en stor del af statens vareproduktion i form af industri-, håndværks-, landbrugs-, og husflidsprodukter, blev fremvis, beundret og bedømt. Herunder også kvindernes håndarbejde gennem husflidsbevægelsens årlige udstillinger (Hess, 1976; Kragelund, 2001, s. 83). Og i statens ydre (se s. 45), når udstillinger mellem producenter på mellemstatsligt niveau, blev udbredt i de nationalstater, der i 1800-tallet tog form (Kragelund, 2001, s. 83 - 85; Bjarke Stoklund, 2003, s. 171-172). Således kan de intentioner, der ligger bag årsudstillingerne i sløjdfaget sættes ind i et større liberalt markedsorienteret perspektiv, som illustration for

industrialismens og kapitalismens udvikling, og hvor varer indgår som middel i stateres anerkendelseskampe (Haastrup & Andersen, 2019; Kragelund, 2001). Udstillinger, som pædagogisk og samfundsmæssigt interPELLerende greb, havde således betydning for den enkelte elev, lærer og skole, producenterne i det spirende industrisamfund, nationalfølelsen hos befolkningen og statens suverænitetssarbejde (se s. 47) i forhold til andre stater.

InterPELLering til håndarbejde og sløjd

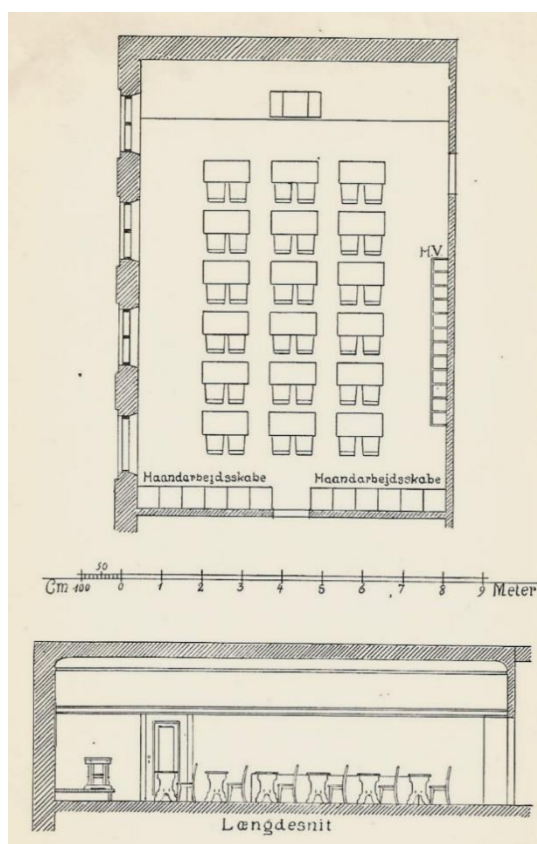
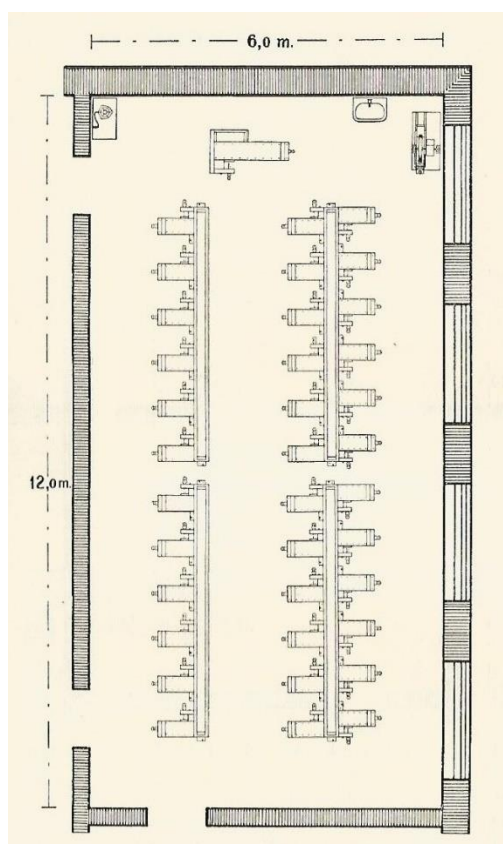
LAND KONTRA BY

Den offentlige grundskolen, almueskolen, bestod af tre forskellige skoleordninger med tre forskellige bestemmelser: Skolerne i København, de købstadsordnede skoler og de landsbyordnede skoler. De mere velhavende havde deres børn på privatskoler eller i hjemmeundervisning (Gjerløff & Jacobsen, 2014; Korsgaard et al., 2017, s. 233). Forskellene i fagene mellem land og by og mellem de forskellige skoleordninger var markante, hvilket bl.a. kan forklares ud fra forskelle i betingelser og vilkår livsformerne imellem. I byerne krævede fremskridtet en uddannelse og dannelse af børnene, så de kunne indgå i samfundet på de nye betingelser som industrialisering og derved urbaniseringen, nye familieformer og livsformer krævede. For de livsformer, der var repræsenteret på landet, handlede det om praktisk oplæring og forberedelse til eget og andres hushold og senere erhverv som håndværker, som også gradvist blev industrialiseret. Det har derfor krævet en særlige interPELLering at ændre landbo- og arbejderfamiliernes indstilling til skolen: En udvidet skolegang, større teoretisk viden og flere timer hjemmefra var ikke velset i hverken landbo- eller arbejderfamilier i den politiske højrefløj, der tværtimod mente, at praktiske færdigheder, gennem oplæring i hjemmene og evnen til at "tage fat" her var vigtigere at prioritere (Gjerløff et al., 2014, s. 30). Samtidig udgjorde økonomiske og materielle vilkår en væsentlig faktor i fagenes udvikling på landet og i byen. I de store skoler i byerne, som eksempelvis Borgerskolen i Aarhus, billede 4, var det muligt at etablere egentlige veludstyrede faglokaler og dermed øge fagspecialiseringen og standardiseringen i fagene. Denne udvikling tog ikke samme fart på landet. Ved fagenes etablering foregik håndarbejdsundervisningen eksempelvis i de klasselokaler, der var til rådighed eller i privat regi (Kragelund, 1987, s. 133) og ofte flere klassetrin sammen. Efter Skoleloven af 1937 blev der i stigende grad indrettet faglokaler med betydning for fagenes udbredelse (Allingbjerg, 1983, s. 124). I denne lov blev begge

fag desuden gjort til obligatoriske fag i alle skoleordninger, med håndarbejde for pigerne og sløjd for drengene (UVM, 1937).

DIDAKTIKKEN MATERIALISERES I SLØJD- OG HÅNDARBEJDESLOKALET

I Skoleloven af 1937 blev givet en beskrivelse af sløjdlokalets indretning (UVM, 1937, s. 85). Denne beskrivelse lå i tråd med Mikkelsens i lærebogen "Dansk Skolesløjd". I lærebogen konkretiserede han med plantegninger, billede 5, måder hvorpå elevernes kolonnebænke kunne opstilles. Med det antal, der svarede til antal elever i undervisningen. Billede 5 illustrerer hvordan al elevens arbejde kunne foregå ved høllebænken, med læreren placeret ved lærerhøllebænken i salens ene ende, således at han kunne forevise øvelserne og holde overblik over hele klassen og kontrollere elevernes arbejdsstillinger. Lærer-katederet i håndarbejde, der kunne vippes og drejers, var ifølge billede 6 placeret på en forhøjning, så alle kunne se. Herfra kunne også lærerinden forevise de tekniske discipliner, eller grundteknikker, for alle børn samtidig og praktisere anskuelserundervisningen som metodisk princip, didaktisk underbygget af anskuelsestavler.



Billede 5. Sløjdsalen (Mikkelsen, 1940, s. 211) Billede 6. Håndarbejdslokalet (Blom, 1923, s. 3).

Bordopstillingen på billede 5 og 6, med rækker af to-mandsborde og kolonnehøvlebænke, hvor alle eleverne havde en plads, understøttede klasserumsundervisningens karakter, med den fælles forevisning og oplæring i håndværksteknikkerne. Såvel som lokalerne gav mulighed for at praktisere den ordentlighed, systematik og nøjagtighed som fagene krævede, og som man så som grundlæggende karakterer hos eleverne. Forslagene til lokalernes indretning i lærebøgerne og den intenderede undervisningspraksis stod således i overensstemmelse

Beskrivelserne af lokalernes indretning (Blom, 1923; Hansen & Blom, 1925) og forslag til værktøjsbeholdningen (Mikkelsen, 1923) i lærebøgerne har, efterhånden som de blev materialiserede i praksis, skabt en materiel ensretning, og genkendelighed på tværs af skoler, årgange og uddannelsesniveauer, bl.a. i kraft af håndarbejdsinspektricerne og sløjdinspektørernes tilsynsførende arbejde⁷. Og lokalernes didaktiserende indretning og deres tydelige handleanvisning og omgangskvaliteter (se s. 42) har angiveligt bidraget til at den veldefinerede didaktiske grundform holdt ved, som analysen af 2. epoke vil vise.

Diskussion og opsummering

1. epoke fortæller historien om en folkelig mobilitet, hvor pionerer og husflidsforeninger lykkedes med at videreføre og videreformidle den traditionelle håndværksmæssige kunnen og kulturelle arv, nu i en professionaliseret og pædagogisk form som fag i skolen. "Kampen" om fagene startede tilbage i starten af 1800-tallet. Over tid og i forbindelse med større skolereformer valgte staten ud, tilpassede og implementerede fagområderne og endelig med Skoleloven af 1937 blev fagene gjort til obligatoriske fag i alle skoleordninger for hhv. piger i håndarbejde og drenge i sløjd i alle skoleordninger (UVM, 1937). Fagområdernes indførelse som skolefag vidner om et tidsmæssigt langt og sejt interPELLERINGSARBEJDE, hvor både befolkning, samfund og stat har skulle acceptere skolegang for begge køn, og anerkende at det praktiske håndværk, i didaktiseret form, fortjente en plads i skolen som institutionaliseret fag.

Analysen af 1. epoke viser, at sløjd og håndarbejde fagligt byggede på håndværksprofessionen og det praktiske "grove" arbejde i husholdet forbeholdt mænd for sløjdfagets vedkommende og på husholderskens profession såvel som husmoderens rolle

⁷ For håndarbejde fra 1916 Johanne Blom (1859 – 1937) (Jensen, 2003) og for sløjd fra 1907 Aksel Mikkelsen (Allingbjerg, 1983)

for håndarbejdsfagets vedkommende. Med fagenes indtog i skolen blev det fagprofessionelle område omkring hushold, husflid og håndværk didaktiseret, og dele af området udvalgt som særligt repræsentative for det pædagogiske formål, der lå i fagene. Pionererne i fagene indførte gennem deres lærebøger og uddannelsesvirksomhed, såvel som gennem deres tilknytning til ministeriet, velbegrundede og veltilrettelagte, nærmest didaktologisk begrundede, didaktiske grundforme for fagene. Grundforme som både har forholdt sig til fagenes særlige vilkår og materielle behov, samt deres særlige praktiske- og dannelsesmæssige karakter, såvel som til måden skolen som institution i samfundet var indrettet på. Derfor var der også, foruden de fælles materielle, kropslige og praktiske arbejdsformer, genkendelige træk fagenes metoder, organisering og begrundelser imellem. Begge fag var teoretisk formuleret og systematisk lagt til rette på det formelle læseplansniveau (se s. 52) i tæt relation mellem lærebøger og bekendtgørelser, som konkrete og handleansvisende rettesnore for fagets undervisningspraksis. Og samtidig afprøvet og gennemført i praksis i kraft af pionerernes egen undervisning og refleksion herover. Begge fag stod ved indførelsen i skolen således stærkt både i argumentationen og i den didaktiske udformning. I kraft af at fagene på et didaktisk og didaktologisk niveau var defineret på det formelle læseplansniveau, og at alle didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37) syntes at være besvaret, lykkedes det pionererne at sætte rammen for en samlet og hel didaktisk praksis i skolen, der ikke overlod mange ubesvarede spørgsmål, og hvor mål og middel stemte overens. Den veldefinerede didaktik har virket stærkt interPELLerende (se s. 48) i den langstrakte proces fra at omdanne de tekniske og færdighedsorienterede håndværksmæssige fagområder til etablering af fagene som pædagogiske, almen- og karakterdannende skolefag. Den gennemtænkte didaktik har været et overbevisende middel, som over tid har revolutioneret fagområderne og professionaliseret og institutionaliseret fagene på en sådan måde, at deres grundform holdt ved i mange årtier frem.

Gennem lærebøger, særlige undervisningsmetoder, materialer og faglokaler og gennem professionelt uddannede lærere og lærerinder, blev fagene genstand for både praktisk og teoretisk oplæring, på metodisk baggrund af – men også formålsmæssigt forskelligt fra – den håndværk- og hverdagskultur, der udgjorde fagenes faglige basis⁸ (Nielsen, 1998b, s.

⁸ Frede V. Nielsen peger på fire paradigmer for didaktisk indholdsudvælgelse: basisfags-didaktik, etno-didaktik, udfordrings-didaktik og eksistens-didaktik. Ifølge Nielsen bygger de musiske og æstetiske fags didaktik på en tredimensionel faglig basis (basisfags-didaktik): 1) Videnskab 2) Håndværk og hverdagskultur og 3) kunst (F. V. Nielsen, 1998b, s. 44; 2004b).

44). Hermed kan man argumentere for at både fagligheden som husmor og håndværker i hjem og erhverv, og det manuelle arbejdets karakter- og almindelige bidrag, blev anerkendt statsligt, og med skolefagene repræsenterede i alle tre skoleordninger markeret som betydningsfuldt og vigtigt at viderebringe.

Ændringer på samfundsniveau i produktionsmåder (se s. 7), med lønarbejde uden for husholdet og nye livsformer, gav familien andre og nye funktioner. De nye mulighedsbetingelser som gjorde det muligt, at en eller begge forældre fik arbejde uden for hjemmet, blev i denne periode understøttet af staten. I skolen fik eleverne således en professionaliseret og institutionaliseret undervisning og opdragelse, som modsvarede familiens nye vilkår og ændrede måder at danne børnene på. Skolen fik således en rolle i den pædagogiske og opdragelsesmæssige opgave, der lå i at klargøre børnene til deres fremtidige liv. Her står sløjd og håndarbejde frem som supplement for den praktiske håndværksmæssige oplæring, der tidligere var forbeholdt hjemmet. Således kan man argumentere for, at fagene var med til at etablere de moderne familie- og livsformer, der fandt sine vilkår og mulighedsbetingelse i denne periode. Derfor kan fagene ses som betydningsfulde elementer i det enkelte barns liv, men også i familiens, samfundets og statens organisering.

Gennem anerkendelseskampe var det således lykkedes pionererne at gøre fagområderne til statslige skolefag, som med tiden blev tilgængelige for alle børn. Deres private initiativer og arbejde for fagenes etablering, gennem oprettelse af private skoler og uddannelser og udvikling af lærebøger til fagene, finder grundtræk i den liberalistisk statsform. Udviklingen, hvor uddannelse og undervisning overtages af staten, med henblik på at sikre at alle børn, på tværs af køn, geografi og samfundsklasse, fik en almen dannelse, en praktisk opdragelse og konkrete færdigheder, kan samtidig ses som del af en begyndende etablering af velfærdsstaten. Formålet, set i velfærdsstatsperspektivet har været at gøre børnene livsduelige og selv-tænkende, samt at sikre alle børn den gode karakterdannelse, der ansås som nødvendig for deres senere hjemme- og arbejdsliv, ud fra de særlige forskelle i livsformer fra land til byen, og ud fra det almene og fælles som borger i nationalstaten. For fagenes etablering kan samtidig ses som en måde at videreføre en traditionel håndværkskultur, der bidrog til det den fælles, nationale dannelse af folket. Indførelsen af disse nye progressive fag i skolen står derfor på den ene side som udtryk for og resultat af forskellige statsform, og på den anden side som mulighedsbetingelser for de samfundsmæssige ændringer, som skiftende statsformer førte med sig.

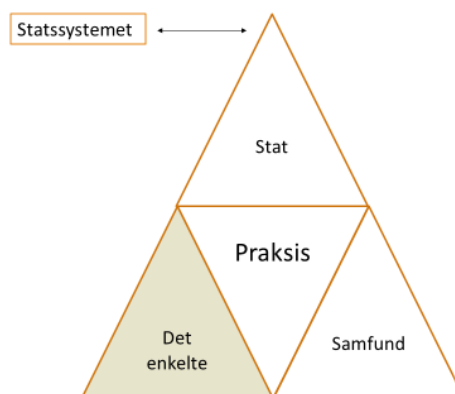
Analysen af 1. epoke indledes med Thora Daverkosens øvelsesstykke. Hendes historie, mellem industrien og en håndværksmæssig opdragelse, eksemplificerer samfundsudviklingen og de samtidige statsformstræk. Øvelsesstykket kan ses som et udtryk for både Thoras, men også samfundets og nationalstatens forsøgt på at bevare de kulturhistoriske traditioner og det gode håndværk. Gennem familiens tilknytningen til industrien på Brede Klædefabrik bærer Thoras familieformer i barndommen samtidig præg af de nye livsformer og de mulighedsbetingelser, som kom med den liberalistiske statsform. På samme måde repræsenterer årsudstillingen fra sløjdfaget både nationalstatens karakteropdragelse til bl.a. tålmodighed, flid og nøjagtighed, og ønsket om bevaring af håndværket indadtil, men også den udvikling der lå i den liberalistiske statsforms frie konkurrence, øgede kapitalisme og internationale udsyn. Omkring midten af 1900-tallet begynder nye pædagogiske tanker, skolelove og ændringer i samfundsstrukturen at påvirke fagenes praksis, som næste epoke vil vise.

ANDEN EPOKE, ca. år 1950-2000

Syposen og forklædet i Håndarbejde

Syposen og forklædet på billede 7 og 8 er fremstillet og stillet til min rådighed af min mor, Birgit Andersen. Birgit fremstillede de to meget karakteristiske produkter i nævnte rækkefølge omkring 1960'erne, da hun som 10-12 årig gik i den mindre landsbyskole. Her blev hun undervist af den samme lærerinde i alle fag, hvor al undervisning af to klassetrin foregik i det samme klasselokale, tilsvarende undervisningen i den landsbyordnede skoler i 1. epoke.

Da Birgit flyttede til skole fik hun lærer Nielsen i alle fag, på nær håndarbejde, der var forbeholdt lærerinderne at undervise i. Derfor kom man i håndarbejde på besøg hos lærerinden i forskolen. Fra 6. klasse gik Birgit på en større nybygget skole. Herfra har hun



ikke erindringer om undervisning i håndarbejde, men derimod husgerning, der foregik i skolens store nyindrettede skolekøkken.

Birgit er ud af en landbofamilie og sidste barn ud af en søskendeflok på 8. Hendes mor har derfor haft hænderne fulde, men Birgit erindrer, at hendes mors få ledige stunder altid blev brugt til at hækle i, for fornøjelsens skyld. Mens strømperne blev stoppet af nødvendighed. Det var også hendes mor, der lærte Birgit både at strikke og hækle. Hun har ikke erindring om, at hun i skolen lære de discipliner. Der var fokus på håndsying, som syposen, billede 7 og forklædet, billede 8 viser eksempler på.



Billede 7. "Sypose i rødternet stof". Foto: Lisa Fälling Andersen.



Billede 8. "Forklæde i rødternet stof". Privat eje. Foto: Lisa Fälling Andersen

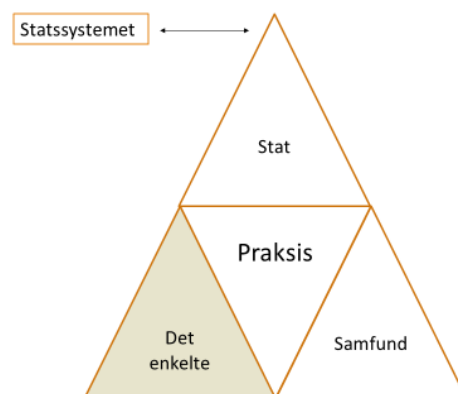
Birgit erindrer, at alle elever lavede syposen, billede 7, som et af de første arbejder. Syposen, som var en yndet model at fremstille, og som allerede på Wests tid indgik som en del af pensum, tjente til opbevaring af elevernes sy-remedier. Den fremgik som en del af den foreslåede modelrække i Wests undervisningsplan fra 1. epoke, billede 2. og er ligeledes afbilledet i lærebogen (West, 1889, s. 55). Forklædet, billede 8, husker Birgit, var for de hurtigste elever. Det kunne differentieres i sværhedsgrad. Således fremstillede nogle også forklæder med smæk, i stor lighed med en billedtavle af to forklæder fra Bohn-Jespersens suppleringshæfte (Bohn-Jespersen, 1943) til lærebogen "Pædagogisk-faglig vejledning i Haandarbejde", hvor forklæderne er et eksempel på et differentieret "Aarsarbejde".

Birgit erindrer ikke at egentlige øvelsesstykker indgik i undervisningen, men fortæller at øvelsen lå i de dekorative sting på syposen, billede 7. Disse sting har en anden karakter end stingene på Thora øvelsesstykke, billede 1, fra 1. epoke. De fremstår mindre komplicerede og vidner om, at de er fremstillet af den unge novice, der gennem koncentration og præcision var i gang med at lære, på en af de første modeller hun fremstillede. Pædagogisk hjulpet på vej af det rødternede stof, der viste vejen til at lette broderiarbejdet og ensartede sting, samt garnernes farver, der gjorde det muligt at skelne

sting fra stof. Lignende modeller af sypose og forklæde, samt syposens navnebroderi i korssting indgår som eksempler på elevarbejder i både Hansens bog (Hansen & Blom, 1925) og Bohn-Jespersens bog (Bohn-Jespersen, 1943), mens de tværgående sting på begge modeller stemmer overens med de sting-tavler, som Bohn-Jespersen viser i sin bog. Ligheden mellem min mors arbejder og lærebøgernes beskrivelser argumentere for, at sypose og forklæde kan ses som en materialisering af en undervisningspraksis, som blev grundlagt i de første årtier af århundredet og stadig i 1960'erne gjorde sig gældende. Den gennemførte undervisningspraksis i håndarbejde i 1. epoke synes således til dels at videreføre systematik, modeller, materialer og teknikker til 2. epoke. Det kan tolkes som en vellykket interpellation af fagets undervisningspraksis, ud fra pionerernes intentioner.

Serveringsbakken i sløjdfaget

Den samme videreførelse af de didaktiske elementer synet ligeledes at gælde sløjdfaget, som serveringsbakken på billede 9 udgør et eksempel på. Bakken er fremstillet af Sven Madsen i 3. mellem i ca. 1960. Sven gik på en privatskole, hvor sløjdlokalet var placeret i et kælderlokale i det tilstødende byhus, hvor der var høvlebænke og håndværktøjer til alle elever - 30 drenge samlet fra to parallelklasser. Her blev han undervist af "Brækjern", en vellidt sløjduddannet lærer i brun kittel, som foreviste øvelserne, inden drengene arbejdede på egen hånd med "Brækjern" som vejleder.





Billede 9. "Serveringsbakke". Foto: Lisa Fälling Anderen

Bakken, billede 9, viser den præcision, flid og omhyggelighed som prægede karakteropdragelsen i sløjdfaget i 1. epoke og som ses materialiseret i sløjdfagets årsudstilling på billede 4 i 1. epoke. Bakken vidner samtidig om de talrige arbejdsgange som modelfremstillingen i sløjdfaget i 1960'erne stadig krævede. Sven erindrer at modellen blev hentet fra lærerens modelmappe, men bakkerne blev alligevel forskellige efter drengenes evner og arbejdsindsats. Sven fortæller at han egenhændigt savede alle stykkerne ud af forskellige træsorter, selv de tynde lister og skrå sider. Han husker at savning udgjorde en grundlæggende teknik i faget, som foreskrevet i Dansk skolesløjds system (Mikkelsen, 1940). Mantraet "Godt savet – halvt høvlet" gik igen i "Brækjerns" undervisningen og Sven husker da også, at der blev lagt meget vægt på og tid i tekniktræningen. Efter savning høvlede han de enkelte dele på skrå, pudsede efter og satte dem sammen fastgjort på bunden med skruer (Haastrup & Andersen, 2018, s. 20). Svend arbejde således med håndværktøjer i fremstillingen af bakken, men fra 2. epoke blev også flere krævende el-drevne maskiner indført, som supplerede håndværktøjerne. Og som følge heraf blev et obligatorisk maskinkursus for lærerne indført omkring 1975 (Allingbjerg, 1983, s. 156).

Sløjd var det fag i skolen Sven bedst kunne lide. Derfor arbejdede han videre i sløjdlokalet efter skoletid. Det var tilladt, også når sløjdlæreren ikke var til stede. Det lønnede sig, for

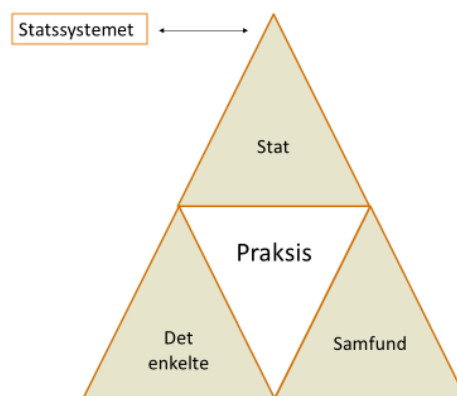
Sven husker, hvordan han fik UG for sin indsats i faget (Haastrup & Andersen, 2018, s. 20). Han erindrer ligeledes at hans bakke indgik i udstillingen af elevarbejder i slutningen af året og sammenligner man med billede 4 af årsudstillingen fra 1927 i 1. epoke, er ligheden mellem Svens bakke og bakkerne på bordet langs væggen stor.

Også udenfor skolen havde Sven adgang til værksteder – både i den nære familie, hos naboer og kammerater. Det at fremstille genstande til både nytte i hans forældres gartneri og til leg, når kammeraterne tilvirkede sæbekassebiler, var således en naturlig og nødvendig del af hverdagslivet i den selvstændige livsform, som hans forældre praktiserede (Rahbek Christensen & Højrup, 1989).

MOD NYE VEJE I "DEN BLÅ BETÆNKNING"

Skoleloven af 1958 (UVM, 1958) medførte ændringer af lovgrundlaget og undervisningsvejledningen, "Den Blå Betænkning" (UVM, 1960, 1961), ændrede særligt måden at tænke og organisere skole på. Blandt andet gennem en udfasingen af uligheden i de forskellige skoleordninger, gennem indførelse af standardiserede retningslinjer, vejledende læseplaner og ens timetal for alle skolens fag,

gældende for alle børn på tværs af land og by. Det resulterede i ny-formulerede fagformål for alle fag, detaljerede beskrivelser af metoder, samt kapitler om undervisningsformer, -midler og lokaleindretning mm. (Gjerløff et al., 2014, s. 63 - 65). Med sin forankring i de reformpædagogiske tanker adskilte "Den Blå Betænkning" sig fra loven af 1958 og de tidligere lovgivninger og fremstod som en form for velfærdspædagogik i skolen, der havde til mål at skabe lykkelige, tilfredse og harmoniske mennesker indadtil. Reformpædagogikken havde allerede gjort sin indflydelse i fri- og privatskoler (Gjerløff et al., 2014, s.218-219), men i denne epoke kunne dele af reformpædagogikkens demokratiske tænkning bruges som middel i den standardiserede folkeskole til at praktisere den velfærds-, ligheds og demokratisk pædagogisk praksis man ønskede.



KONTINUITET OG FORANDRING I FAGENES FORMÅL

Også håndarbejde- og sløjdfagenes fagbeskrivelser blev uddybet og formuleret i "Den Blå Betænkning", men her syntes de nye almenpædagogiske tanker og ideer om medbestemmelse at støde hårdt på den velinterpellerede praksis (se s. 48), der

kendetegnede fagene fra 1. epoke. Intentionen i fagenes formål på det formelle læseplansniveau (se s. 52) syntes på dette tidspunkt både at trække på kontinuitet og forandring, som de følgende uddrag vil vise

Håndarbejde

Følgende passage beskriver håndarbejdsfagets formål i "Den Blå Betænkning" og trækker tråde til den nytteorienterede undervisningspraksis, som kendetegnede faget i første epoke.

Det er formålet at eleverne ved at opøves i de forskellige former for syning, klipping og strikning, sættes i stand til at udbedre og reparere klæder og linned og til selv at fremstille enkle former for tøj til eget brug. Denne opøvelse giver praktisk kunnen og interesse for selvstændigt udført arbejde... (UVM, 1960, s. 161).

De indholdsmæssige discipliner fra den Methodiske undervisning i form af strikning, (linned) syning, klipping og reparation gik igen, såvel som målet om selvstændighed gennem selvvirksomhed. Birgits sypose og forklæde, billede 7 og 8, er et eksempel på, hvordan den nytteorienterede og methodiske undervisning stadig prægede fagets praksis og, jævnfør dette citat, sagtens lod sig gøre inden for fagets formelle ramme. Formålet blev fulgt op i følgende citat, hvor intentionen var at udvikle pigernes æstetiske sans, således at de kunne vurdere og forstå den korrekte smag og kravet til "velklædthed". Her var ønsket således at danne pigerne i forhold til en veldefineret æstetikforståelse, hvor noget var bedre end andet!

Tillige er det formålet at udvikle elevernes farver, form, orden og skønhed... Det gælder også om at udvikle deres smag ved at give dem forståelsen af at enkle former, udført med akkuratelse og præcision, i langt højere grad tilfredsstille kravet og ønsket om velklædthed end overlæssede former i skrigende farver uordentligt udført... (UVM, 1960, s. 161).

Gennem forståelse af farvernes, formernes og ordenens betydning udvikles elevernes smag, så der er mulighed for, at de får interesse for at fremstille kønne håndarbejder i deres fritid og lyst til og sans for at indrette smukke, personligt prægede hjem (UVM, 1960, s. 161).

Med tanke på 1. epokes husflidsdiskussion mellem det nyttige og det pyntede, synes æstetikforståelsen her at udspringe fra borgerskabets, og dermed en bestemt livsforms æstetiske smag. Formålet har således på den ene side taget farve af 1. epokes

uoverensstemmelser i spørgsmålet om nytte eller ”overflødig æstetik”, men samtidig syntes begge perspektiver at kunne rummes i faget, jævnfør de to citater. Men man kan stille spørgsmålstegn ved, om den reformpædagogiske tankegang om at sætte barnets personlighedsdannelse og medbestemmelse i centrum kommer til udtryk i formålet på dette tidspunkt?

I den undervisning som Birgit modtog, gjorde principperne fra den Methodiske undervisning sig stadig gældende. Hun erindrer, hvordan håndarbejdsundervisningen blev lagt tilrette således at alle piger fremstillede de samme modeller i de samme typer tekstil eller garner. En hændelse skilte sig dog ud: da opgaven lød på at fremstille en beklædningsgenstand - vist nok en nederdel - var det op til pigerne selv at vælge tekstilet blandt flere valgmuligheder. Netop den hændelse peger på medbestemmelse og mod de mere generelle formuleringer i betænkningen, hvor det står beskrevet, at undervisningen skulle være elevorienteret tilrettelagt, og tilgodese elevernes initiativ og interesser samt give dem erfaring med et virkelighedsnært indhold. Der bliver ligefrem opfordret til at et traditionsbåret indhold skulle udelades (Undervisningsministeriet, 1960). Betænkningen giver således ikke anvisninger til egnede modeller i en fastlagt progression. Det samme gør sig gældende i Gerda Bohn-Jespersens lærebog fra 1. epoke, som stadig på dette tidspunkt var aktuel med sin 10. udgivelse i 1969 (Bohn-Jespersen, 1969). Det var således op til lærerinden selv at udvælge, hvilket muliggjorde at man i praksis kunne fortsætte med de modeller man havde, og var interPELLeret til at anvende.

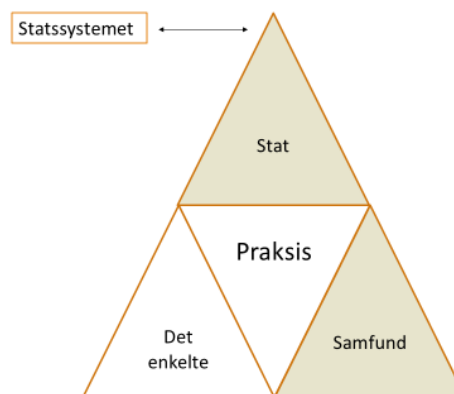
På trods af – eller måske i kraft af - fagets systematiske og fastlagte opbygning kunne Birgit godt lide at have håndarbejde. Hun fortæller at det var sjovt og at hun godt kunne lide at arbejde med hænderne. Det gjaldt om, hvem der kunne lave det pæneste og hurtigst, men også så det var i orden - så man kunne komme i gang med at fremstille mere! Faget, og moderens håndarbejdspraksis i barndomshjemmet, har vakt hendes interesse og lyst. I en sådan grad, at hun gennem hele sit liv i forskellige faser har holdt fast i og øget sine færdigheder i håndarbejdet. Således har fagets intention om at vække interesse og lyst til at fremstille tekstiler til eget forbrug i fritiden gjort sig gældende for min mor. Sin håndarbejdsfærdigheder og interesse har hun senere givet videre til begge sine børn. Med udgangspunkt i Birgits modeller kan man argumentere for, at den velinterPELLerede undervisningspraksis fra 1. epoke stadig gjorde sig gældende, hvilket peger på den kontinuitet, der sås i fagets praksis. De reformpædagogiske tanker og ”Den Blå Betænkning” blev dog også først implementeret i de år, hvor Birgit fremstillede modellerne og den landsbyordnede skole var givetvis endnu ikke interPELLeret til

folkeskolens nye demokratiske, elevorienterede og personlighedsdannende idealer. På samme måde kan man argumentere for at faget formål videreførte de tidligere idealer ud fra en material dannelsesstænkning når pigerne skulle oplæres i udvalgte håndværksmæssige grundteknikker, der samtidig ud fra et formaldannende sigte (se s. 12), skulle bidrage til særlige karakteregenskaber, som udviklede pigernes smag og satte pigerne i stand til at vurdere beklædningsgenstande og boligindretning ud fra (en særlig) sans for æstetisk. Fagets formål fremstod som en ny interpellation af husmoderlivsformen og også lønarbejderlivsformen (Rahbek Christensen & Højrup, 1989) i en velfærdsstatslig sammenhæng, hvor kendskab til forbrug og æstetik blev et krav. På den ene side holdt faget fast i det kønsspecifikke, hvor målet var at uddanne og interpellere pigerne til korrekt husførelse, og samtidig skrev faget sig ind i tidens samfundsstruktur og de ændrede livsformer, som industrialiseringen havde ført med, hvor fritid og arbejde var adskilt og hvor håndarbejde hørte fritiden til. Faget interpellerede således også til denne nye form for familie og hjem, hvor kvinden ikke kun havde ansvaret for orden og nytte, men også for indretningen af det personlige, smagfulde og smukke hjem, som rammen for trygge og glade borgere.

Sløjd

I sløjdfagets undervisningsvejledning i "Den Blå Betænkning" sås der en vis parallel til håndarbejdfagets nytteorienterede formål og til 1. epoke. Det følgende uddrag viser hvordan sløjdfaget, i forhold til udvikling af en æstetisk sans og interesse for håndens arbejde, også her har mange ligheder med håndarbejde:

...udvikler børnenes praktiske sans og færdighed i at bruge deres hænder, deres evne til selvstændigt skabende arbejde, deres sans for form, farve og kvalitet samt bidrager til at skabe interesse for håndens arbejde... give børnene kendskab til de almindeligste materialer og opøve deres færdigheder i at håndtere de almindeligste værktøjer og redskaber til brug i skolen og til senere brug....(UVM, 1960, s. 180)



I fagets undervisningsvejledning beskrives det endvidere, hvordan faget skulle stimulere elevernes fantasi, formsans og opfindsomhed og hvordan de: "... helst selv [skal komme

med ideer til nye arbejder" (UVM, 1960, s. 180 -182). Det selvstændige skabende arbejde peger faget ind i en dannelsesorienteret didaktisk forståelse (se s. 12), men det at "finde på" og udvikle børnenes selvvirksomhed, blev dog allerede fremhævet som et formål i Mikkelsens sløjddidaktik i 1. epoke (se citat s. 104). Samtidig ses der i citatet her over en material dannelses tænkning (se s. 12), hvor eleverne skal oplæres i de almindeligste værktøjer og redskaber til almindelig brug i skolen og senere i livet. Hertil fremhæver undervisningsvejledningen to retninger for sløjdfaget med udgangspunkt i hhv. Dansk Skolesløjde (UVM, 1960, s. 180 - 181) og Aaskov Skolesløjde (UVM, 1960, s. 182).

Inddragelsen af begge systemer kan skyldes at faget, som hidtil var blevet praktiseret ud fra et af de to systemer på forskellige skoler og i de tre skoleordninger, nu også skulle følge den standardiserede enstrengede nationale skoleordning (UVM, 1958). At der gives plads til begge systemer kan analyseres som et udtryk for et kompromis, hvor regeringen skabte mulighed for samtidighed for begge sløjdretninger og ikke valgte side, eller tvang skolerne og lærerne til at gøre det. De skoler, der havde lokaler og lærere interPELLeret til én retning, kunne således fortsætte ad den vej. Dette kompromis, der muliggør en kontinuitet i den velinterPELLerede undervisningspraksis, kan ses som udtryk for en langsommelige forandringsproces i faget.

Dog sås der også et opgør med den undervisningspraksis, der havde holdt ved gennem årtier, når der i betænkningen pointeres, at læreren ikke må:

... falde for den nærtliggende fristelse at stivne i en fast modelrække og bruge den år efter år... men at... han kan benytte dette materiale (modeltegninger) direkte eller blot som idégrundlag og frit bearbejde det efter sin og børnenes smag og behov; herved kan mange ældre modeller bringes i pagt med tidens stil og igen gøres brugbare. (UVM, 1960, s. 182-183).

Hermed opfordres der til nytænkning af tidligere praksis og modeller, men også til en ny didaktisk forståelse, hvor børnenes smag og behov sætter en ramme for undervisningen og hvor produktet ikke er entydigt retningsgivende. I citatet fremgår det, at man forsøgte at gøre op med den modelorienterede undervisningsmetode, som i praksis, på trods af Dansk Skolesløjds opfordring til lærerens frihed i vælg af model og lærernes metodefrihed i Skoleloven 1937 (UVM, 1937), havde fået karakter af stagnation og didaktisk reproduktion, som også 1. epoke viste, og som Svens bakke kan ses som et eksempel på. Citatet kan ligeledes ses som et skridt væk fra den hang til kulturbevaring og traditionel håndværksmæssig tilgang til faget, som kendetegnede faget i 1. epoke. Med et større fokus på elevernes selvstændig tænkning, udvikling af egne ideer og ønsket om at gøre faget og

modellerne relevante for eleverne, bevægede sløjdfaget sig her i en mere reformpædagogisk retning. Således kan man argumentere for, at der på det formelle læseplansniveau (se s. 52) af undervisningsministeriet (UVM) i denne epoke stilles nogle formål for faget, som Aaskov-Nääs sløjden, med vægt på det individuelle arbejde og det æstetiske i faget (Illum, 2004), fint taler ind i og kan bidrage til at opfylde, hvor det derimod kan synes sværere at videreføre den klasseundervisning, der lå som grundmetode i Dansk Skolesløj (Mikkelsen, 1940)

Sløjdretningernes pædagogiske formål og didaktik blev yderligere udfordret med indførelsen af nye praktiske værkstedsfag, som eksempelvis motorlære, bygge- og anlægsgang, metal- og træarbejde i Skoleloven af 1958 (UVM, 1958). Som timemæssigt store valgfag i 8. og 9. klasse, medførte værkstedsfagene nye arbejdsområder for sløjdlærerne og en mere teknisk tilgang til fagene (Allingbjerg, 1983, s. 117 og 130 - 131). "I Den Blå betænkning" står skrevet, at de praktiske værkstedsfag sigter mod håndværk og industri som erhverv. Derfor kan fagene ses som et udtryk for et politisk ønske om at interpellere eleverne til deres senere ansættelse, ud fra et samfunds- og erhvervmæssigt behov, som industrialiseringen havde skabt. Undervisningen i fagene måtte derfor have et bredt sigte, håndværket skulle udføres tidssvarende og fagmæssigt korrekt og fremme elevernes selvstændigt arbejde (UVM, 1960, s.241 - 242). Disse tiltag understøttede ønsket om at give eleverne omverdensforståelse og et funktionel oplæring i det "virkelige liv", som åbnede faget op til samfundet i tråd med "Den Blå Betæknings" intention, men til dels på bekostning af en pædagogiske idé om sløjdfaget som et rent pædagogisk fag, som faget i 1. epoke af pionererne blev defineret som. Ifølge nogle sløjdmænd var det nye værkstedsarbejde ikke rigtig sløj! (Allingbjerg, 1983, s. 117) Og gennem forhandlinger lykkedes det at bibeholde træsløj og metalsløj som pædagogiske fag, der lå ud over værkstedsfagene (Allingbjerg, 1983, s. 117).

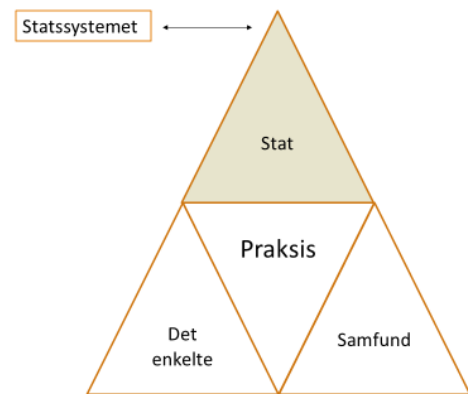
Både lovgivning, lærebøger og undervisningspraksis syntes til dels at videreføre den velinterpellerede didaktik i begge fag, hvor de nye reformpædagogiske målsætninger og intentioner og den nye dannelsesorienterede didaktik kun i nogle grad satte spor. Men fra midten af 1970'erne blev den dannelsesorienterede didaktik (se s. 12) med afsæt i "Den Blå Betænkning" videreført og gennem lovgivning formelt bekræftet, med betydning for skolen generelt set og for sløj og håndarbejde konkret set.

NYBRUD I SKOLELOVEN 1975

Ønsket om elevens demokratiske dannelse blev lovfæstet med Skoleloven af 1975 (Folketinget, 1978), gennem en velfærdsorienteret og kulturradikal politik, hvor vækst gik hånd i hånd med sociale reformer og lighed for alle. I loven førte man ideerne fra "Den Blå Betænkning" videre og forkastede nu udenadslære, "Tankpassermodellen" og streng disciplin, og satte spørgsmålstegn ved den sikre viden og de formelle kundskabers værdi i et samfund i stærk, også mellemstatslig, udvikling. Der kom fokus på andre pædagogiske og didaktiske begreber og mål med undervisningen, eksempelvis evnen til problemløsning, at tænke kritisk og bruge sin fantasi, og arbejde tværfagligt, selvstændigt og sammen med andre. Skolens mantra blev: "At lære eleverne at lære" (Nielsen, 1995, s. 10).

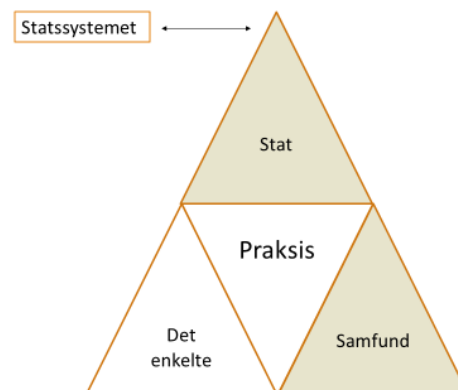
Med Skoleloven af 1975 blev sløjd og håndarbejde obligatoriske fag på lige vilkår for begge køn i folkeskole (UVM, 1976, Bind 8, s. 3). Men samtidig medførte loven en væsentlig reduktion af de obligatoriske timetal i begge fag (Folketinget, 1978, s. 26). Timerne blev konverteret til p-fags ordningen (praktisk-produktive fag), hvilket medførte at fagene i udskolingen kun blev for de børn, der valgte dem. Hermed synes fagene at miste deres status som vigtige grundfag i skolen, gennem hele eller det meste af skolegangen. Mest markant var denne reduktion for håndarbejde, som pigerne indtil da havde haft gennem det meste af deres skoletid.

Fagenes tidligere kønsspecifikt dannende indhold og mål måtte med integrationen af både piger og drenge i begge fag almengøres. Det lod sig gøre med den mere individorienterede tænkning, der prægede skolen og med den større ensartethed i fagenes formål som loven medførte (UVM, 1976, Bind 7, s. 5; 1976, Bind 8, s. 7).



VALGFRIHED OG 'IDÉ, PLANLÆGNING OG UDFØRELSE' I HÅNDARBEJDE

Begreber som *inspiration, fordybelse, kreativitet* og *at eksperimentere* blev en del af håndarbejdsfagets terminologi og genstandsfelt med Skoleloven af 1975 (UVM, 1976, Bind 8, s. 16). I målformuleringen for faget sås, i lighed med "Den Blå betænkning", en orientering mod elevernes selvstændige smag, individuelle udtryk og udvikling af deres skabende evner og initiativ (UVM, 1976, Bind 8, s. 7). Desuden blev der lagt vægt på en mere sammenhængende og hel arbejdsproces:



Efterhånden som udtryksmulighederne udvides, vil eleverne i stadig stigende grad blive i stand til selvstændigt at planlægge, gennemføre og vurdere et arbejde (UVM, 1976, Bind 8, s. 7)

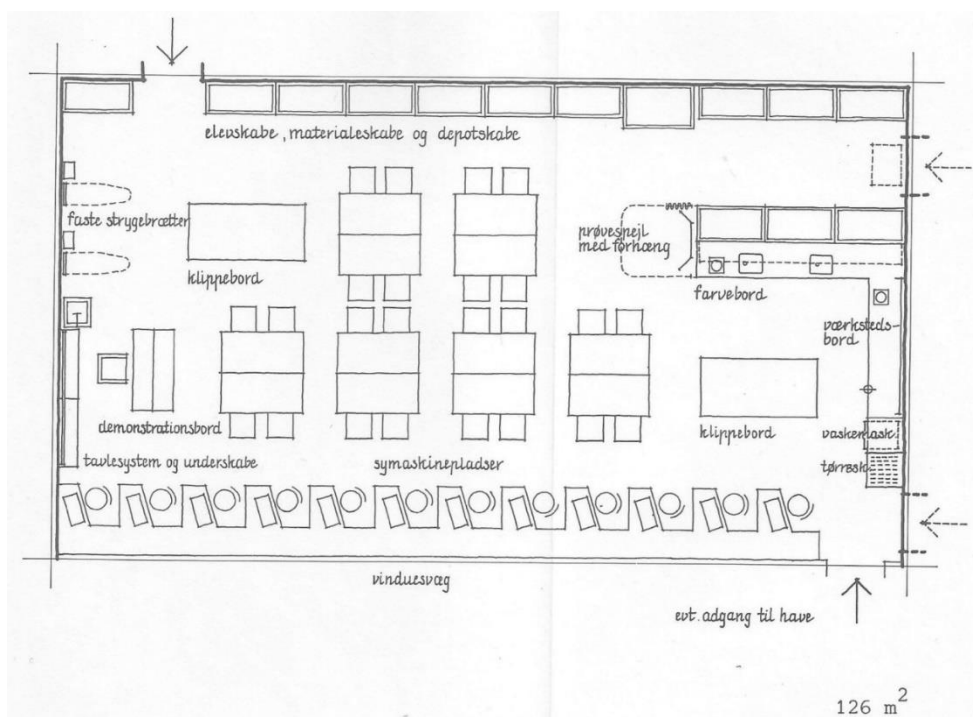
Det samme fokus gjorde sig gældende i lærebogen, hvor Steffensen tog afstand fra "metodiske patentløsninger" (Steffensen, 1979, s. 7). Hun lagde derimod op til at eleven selv skulle tage stilling og vælge i en mere forsøgs- og procesorienterede arbejdsform:

I store træk består en håndarbejdsproces af tre faser: Idé, planlægning og udførelse. Når arbejdet er udført foreligger der et produkt, en ting... I idé- og planlægningsfasen samles ideer og stof, og der gøres forsøg med former, farver, materialer og teknikker... (Steffensen, 1979) (Steffensen, 1979:117).

Hermed trak lovgivning og lærebog i samme nye retning, hvor processen, såvel som eleven og dennes selvstændige valg, kom i centrum. På samme måde blev også læreren afkrævet selvstændige valg. I undervisningsvejledningen står skrevet: "Opgavens art bestemmer, hvilke redskaber der skal anvendes" (UVM, 1976, Bind 8, s. 17). Desuden kunne alle grundteknikker i princippet inddrages på alle klassetrin i den rette sammenhæng. Og ingen teknikker var vigtigere end andre (UVM, 1976, Bind 8, s. 9-10). Hermed gøres der op med den systematiske rækkefølge for redskaber, grundteknikker og discipliner, der lå i den Methodiske undervisning i 1. epoke. Det stillede andre krav til lærerens didaktiske planlægning, der nu krævede en anden form for refleksion og valg i forhold til den enkelte elev og elevgruppen (UVM, 1976, Bind 8, s. 16). Det afspejlede den anbefalede metode

ligeledes, som på dette tidspunkt var *individuel undervisning*, (UVM, 1976, Bind 8, s. 16), som stod i modsætning til 1. epokers klasseundervisning.

Også håndarbejdslokalets indretning, som den blev beskrevet af Den centrale Rådgivningstjeneste for skolebyggeri (Skolebyggeri, 1983), muliggjorde nye arbejdsformer og discipliner i faget og synliggør dermed en forandring i den didaktiske forståelse i faget.



Billede 10. Indretningsforslag til håndarbejdslokale (Skolebyggeri, 1983, s. 16)

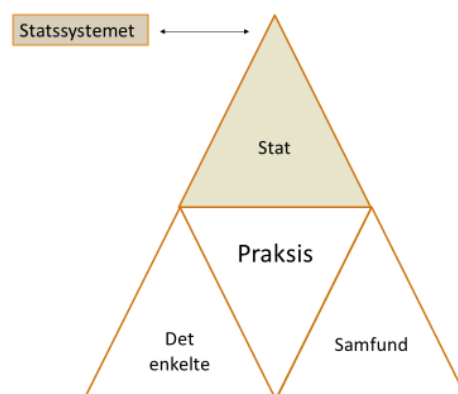
På billede 10 ses hvordan rummet handleanviser (se s. 42) i forhold til de forskellige typer af discipliner og metoder, der lå i faget, eksempelvis individuelle elevborde, symaskineborde langs væggen og klippeborde. Men også kogemuligheder til indfarvning af tekstil og garn, vaskemaskine og tørreskab, spejlvæg samt arbejdsborde til stoftryk og maling blev fremhævet. Rådgivningstjenestens udgivelse var vejledende og i Helga Steffensens lærebog "Håndarbejdsundervisning" (Steffensen, 1979) ekspliciterede hun da også, at hver skole har lokale forhold, der spiller ind på lokalets udfordring og indretning og at det derfor er håndarbejds lærernes ansvar at gennemtænke faglokalets behov, muligheder og udfordringer (Steffensen, 1979, s. 76). Således lægges indretningen af faglokaler tilrette på samme måde som selve undervisningen: lærerne skal udvise kreativitet, selvstændighed og ansvarlighed og egenhændigt vurdere og argumentere for,

hvad der er mest hensigtsmæssigt. Hermed er håndarbejdslokalets tidligere indretning og ensretning overdraget fra et anliggende primært på politisk niveau med tilsyn fra inspektører og inspektricer i 1. epoke, til et anliggende mellem kommune, skole og lærer. Det giver kommunerne en anden form for ansvar, med mulighed for at forvalte og prioritere forskelligt, og skole og lærere et selvstændigt spillerum.

DEMOKRATI OG VELFÆRD SOM NYE POLITISKE MÅL

Mens undervisningspraksis på Birgits landsbyskole og på Svends privatskole syntes præget af kontinuitet, skete der i overgangen til 2. epoke væsentlige ændringer i statens alliancer og målsætninger, med betydning for det formelle læseplansniveau (se s. 52): Begyndelsen af 2. epoke var præget af 2. verdenskrig, hvor USA og Sovjetunionen trådte frem som verdens supermagter. Afløst af krigen var NATO i 1949

blevet oprettet som en organiseret forsvarsalliance mellem lande fra USA og Europa, som en sammenslutning og oprustning om en liberal markedsøkonomi. Og som en politisk, ideologisk opprioritering af demokrati som styreform (Højrup, 2002).



Partierne Socialdemokratiet og det Radikale venstre havde statsmagten i Danmark efter krigen. Under deres ledelse, og med de muligheder den vestlige højkonjunktur fra slutningen af 1950'erne gav, begyndte opbygningen af den moderne demokratiske velfærdsstat ud fra vestlige værdier. Den indre opbygning i Danmark kan ses som statens måde at holde ro internt og sikre befolkningens loyalitet, da borgerne gennem medlemskab i velfærdsstaten og dermed i det fælles statssubjekt, alle blev anset som individuelle, fri og lige personer (Højrup, 2002). Regeringens principper byggede på kompromisset mellem vækst og konkurrence på den ene side og social fremgang på den anden (Korsgaard et al., 2017, s. 314). Ud fra produktionsmådebegrebet betød det en udbredelse af den kapitalistiske produktionsmåde og dens livsformer, hvor særligt lønarbejderlivsformen fandt mulighedsbetingelser (se s. 7). Med indførelsen af det direkte demokrati i grundloven 1953 kunne demokratiet i højere grad udfoldes og praktiseres og styrkes gennem opdragelse og uddannelse (ifølge Dewey i: Korsgaard et al., 2017, s. 310). Uddannelse sås således som en vej til at styrke såvel demokrati, vældfærd og lighed, som økonomisk vækst.

Mens den økonomiske vækst fremstod som mål på det politiske niveau, blev det skolens opgave på det økonomiske niveau (se s. 49) at varetage den anden målsætning, nemlig at skabe social lighed, og ad den vej bidrage til den økonomiske vækst og udviklingen af det demokratiske samfund med lige muligheder for alle (Korsgaard et al., 2017, s. 315). Det medførte gennemgribende skolereformer (Folketinget, 1978; UVM, 1958), hvor én skoleordning erstattede de tre og forskellen mellem land og by blev ophævet. Fra denne epoke blev sløjld og håndarbejde almengjort og realiseret for ALLE elever.

OPGØR MED SYSTEMSLØJDEN

Lærebogen "Håndbog i Sløjld" (Nygaard et al., 1973) som er skrevet af A. Nygaard, Keld Pedersen og Vagn

Lund Rosenbech, har fungeret og fungerer givetvis

stadig som en detaljeret grundbog for

sløjlduddannelsen og som håndbog i

sløjldundervisningen, da den stadig forhandles. I

bogen bliver den pædagogisk udviklingtalesat på

følgende måde: "Denne stramme systemsløjld havde

og har vel stadig sine gode sider, men parret med en

stram klasseundervisning svarer den ikke til nutidens pædagogiske intentioner" (Nygaard

et al., 1973, s. 5). Bogen beskrives i forordet da også som en afløser for, mere end end

videreførelse af, Mikkelsens "Lærebog i Dansk Skolesløjld" (Mikkelsen, 1940). Håndbogen

giver således ingen metodiske retningslinjer, men tilgodeser den mere differentierede og

individuelle undervisningen som Skoleloven af 1975 lægger op til.

Bagerst i håndbogen er der, på trods af frigørelsen fra tidligere metode, dog opstillet en

liste, som en form for anbefaling, over det tekniske stof, stærkt inspireret af Mikkelsens

tidligere øvelsesrække. Listen er begrundet med ordene: "En vis orden i det tekniske stof

vil dog altid være på sin plads" (Nygaard et al., 1973, s. 5 og 420 - 422). Således trækker

Mikkelsen systematik stadig spor i lærebogen langt op i 2. epoke.

Med håndbogens tidsløse tegninger og beskrivelser af teori, discipliner og teknikker,

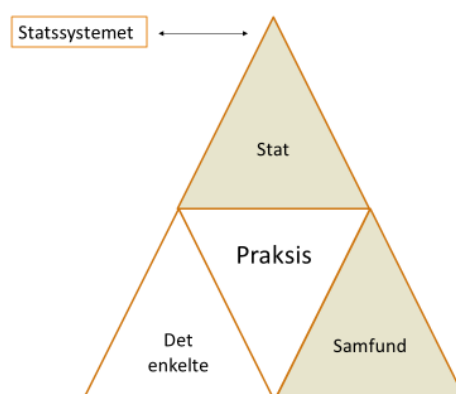
underbygger den samtidig et, for perioden, metodiske princip om *selvinstruering*. Bogen

kan i den henseende ses som en lærebog – et opslagsværk, der også henvender sig til

elever og understøtter intentionen om selvstændighed i arbejdsprocessen.

Ønsket om elevernes selvstændighed og opgøret med modelsløjlden understreges ligeledes

i den formelle læseplan fra UVMs side, hvor det beskrives, at der er gennem elevens evne



til selv af finde oplysninger, at en selvstændig og eksperimenterende holdning udvikles, som grundlag for "... at blive uafhængige af direkte forbilleder, udarbejdet af andre" (UVM, 1976, Bind 7, s. 8).

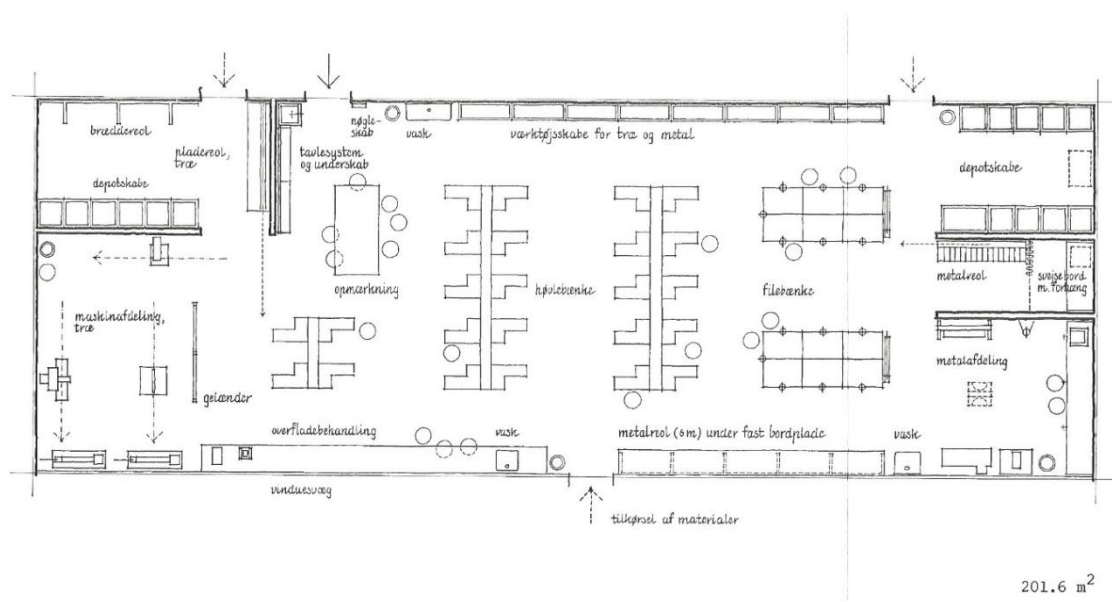
Tilsvarende håndarbejde blev der også i sløjdfagets beskrivelse lagt vægt på hele processen fra idé til færdigt produkt (UVM, 1976, Bind 7, s. 17). I den forbindelse tilkendegav vejledningen, at den samme tekniske oplæring som tidligere ikke var muligt med dette nye metodiske fokus i faget. Ligeledes tilkendegav vejledningen at: "Alle vil ikke få lært alt. Alle vil heller ikke få lært det samme" (UVM, 1976, Bind 7, s. 16). Hermed ses en yderligere afstandtagen fra den systematiske kollektive indlæring, mod en mere frigjort individualiseret forståelse af sløjdundervisningen, som ligeledes synliggøres i følgende citat:

Gennem elevernes arbejde med faget, som kort udtrykt går ud på at omsætte forestillinger og tanker til konkrete handlinger og ting, åbnes der mulighed for en almen menneskelig, kreativ og konstruktiv udfoldelse (UVM, 1976, Bind 7, s. 16).

Fagets tidligere formål i 1. epoke, som et fag der også oplærte drengene i kulturbærende og karakterdannende håndværksdiscipliner, synes i formuleringen at være tilsidesat for udviklingen af kreative, vurderende, problemløsende og selvstændigt tænkende elever, i tråd med skolens generelle pædagogiske målsætning og i tråd med den kategoriale dannelsesstænkning, som med Klafkis brede indflydelse i denne periode har været aktuel (se s. 12).

En metodisk vej til at fremme selv- og medbestemmelse i sløjden, såvel som hele processen fra idé til produkt, var gennem *oplægsundervisning*, som udviklede sig omkring 1980'erne (Illum, 2004). Metoden indebar en mere selvstændig arbejdsproces, hvor læreren formulerede et oplæg med udgangspunkt i enten materiale, hvor udvalget var blevet udvidet betydeligt (UVM, 1976, Bind 7, s. 12-13), teknik, emne eller problemløsning, hvorefter idéprocessen og udførelsen blev overladt til eleven, med læreren som vejleder (Illum, 2004, s. 38). De lærerdefinerede fællesopgaver skulle gerne kunne løses på flere forskellige måder, for derved at fremme kreativiteten og det individuelle udtryk. Som i håndarbejde afspejlede den ændrede pædagogik sig ligeledes i de formelle retningslinjer, der blev lagt for indretningen af sløjdlokalet. Fra politisk side blev der gennem den "Den centrale rådgivningstjeneste for skolebyggeri" (Skolebyggeri, 1984) rådgivet i indretningen. Billede 11 fra udgivelsen synliggør, hvordan en høvlebænk til hver elev stadig stod centralt i faget sløjd. Men hvor man fra hver sin høvlebænk i 1. epoke

fremstillede ens produkter i samme tempo, skulle den individuelle høvlebænk på dette tidspunkt muliggøre den individuelle undervisning, der skulle foregå gennem dialog mellem lærere og elev ved den enkeltes høvlebænk. Billede 11 illustrerer ligeledes, hvordan der opfordres til en indretning med flere arbejdsstationer med forskellige funktioner. Også her underbygger lokalets affordance (ses. 42) således undervisningens formål om elevernes selvstændige arbejde, når de kan bevæge sig rundt mellem lokalets forskellige faciliteter, drevet af de individuelle behov, deres model stiller.

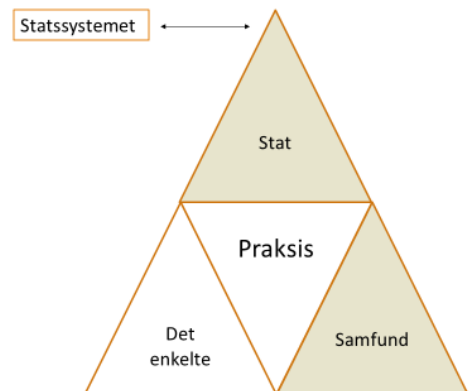


Billede 11. Indretningsforslag til sløjdlokale (Skolebyggeri, 1984, s. 16)

På samme måde beskriver bogen "Sløjd: Lokale-, inventar-, værktøjs- og maskinprogram" (Rosenbech, 1978) nøje og detaljeret indretningen af det veludrustede sløjdlokale bestående af rum til forskelligartede aktiviteter som undervisningslokale, maskinrum, lodde-, smede- og svejserum, overfladebehandlingsrum, tørrerum, materialerum og depotrum. Bagerst i bogen er der desuden angivet en fyldig inventar og redskabsliste for hvert rum, som i alt strækker sig over 19 sider i bogen (Rosenbech, 1978, s. 46-48). Det vidner om at sløjdfaget var et inventar- og økonomisk tungt fag, som gennem det materielle fremstod med en vis pondus! Det krævede sin sløjdmænd at navigere, og ikke mindst undervise i et så værktøjs- og maskinmæssigt omfangsrigt fag. Understregningen af sløjdfagets materielle pondus i lærebogen, kan ses som et forsvar for faget i en tid, hvor faget på det politiske niveau fagligt syntes udfordret med den tilmæssige reduktion og en distancering fra den tidligere tekniktunge systemsløjd.

FRIE RAMMER I FAGENE OG DIDAKTISK OMLÆGNING

Flere valgmuligheder, større frihed, det individuelle, det selvbestemmende og det frit skabende sat i centrum i faget sløjde medførte ifølge Illum, at alle former for materialer, teknikker og produkter i nogle tilfælde fik samme betydning, med konsekvens for den håndværksmæssige faglige udvikling. Denne tilgang til undervisningen fik i sløjdekredse tilnavnet "æggebakkepædagogikken" (Illum, 2004, s 38). Det samme gjorde sig ifølge Steffensen gældende i håndarbejde. Hun beskrev (den utilsigtede) virkningen af en mere fri tilgang til undervisningen således:



I 1960'erne og i begyndelsen af 70'erne er der forsøgt at igangsætte undervisningssituationer med misforstået aktivitetspædagogik. Det foregik med opfordringer som: Du må da kunne forestille dig noget! Lav, hvad du har lyst til! Brug fantasien! Tegn noget! Form noget! Det var så meningen, at hver deltager skulle trække inspirationen ud af luften og have det dejligt, samtidig med at lærerne også havde det dejligt, fordi børnene arbejdede frit og uhæmmet, uden at læreren på nogen måde blandede sig (Steffensen, 1979, s. 36)

Hvis opfattelsen af fagets formål er forankret i 1. epokes intention om indlæring af særlige håndværksmæssige færdigheder, så synes opfattelsen af, at alle discipliner, redskaber og materialer er lige kærkomne i faget, at udvande faget. Det pointerede Minna Kragelund ligeledes (Kragelund, 1987, s. 149):

Med en sådan indstilling til et fag måtte det give bagslag. I praksis blev håndarbejdsundervisningen i slutningen af 1960'erne og op i 1970'erne mere en hobby-aktivitet, hvor man ikke beskæftigede sig med tekstilet på dets egne præmisser, men først og fremmest legede med det på barnets præmisser. Skønt det dannende aspekt sådan set er stærkt fremhævet i undervisningsvejledningen, vil jeg stille mig skeptisk overfor, om det i praksis blev kædet sammen med håndarbejdsundervisningen, som den fandt sted mange steder. Det viste sig hurtigt, at der måtte en udvælgelse af bl.a. teknikker og emner til for at få hold på faget igen. Det var umuligt for både lærere og elever at få noget tilfredsstillende ud af at have alle

teknikker og alle materialer til rådighed. Alt blev ligegyldigt, når noget andet ligeså godt kunne have været valgt (Kragelund, 1987, s. 149).

Man kan argumentere for at den nye måde at tilgå fagene på, med ændrede dannelsesmål og hvor en "didaktisk frisættelse" gjorde valgmulighederne mange, endnu ikke havde udviklet en didaktisk ramme, som gjorde det til begrundet skoleundervisning. Derimod kendte man metoden fra fritidsaktiviteter, hvor børnene som hobby fik lov at lege med materialerne. At opfatte fagene som skolefag, var netop hvad man i 1. epoke havde kæmpet for gennem didaktiske og didaktologiske argumentationer og gennem etableringen af en didaktik, der nåede "hele vejen rundt" i didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37). Nu syntes sammenhængen mellem mål og midler at fremstå mindre uklar. Og den generelle modstand mod den materiale dannelsesstærkning og den systematiske indlæring af stoffet, som havde kendetegnet fagenes undervisningspraksis tidligere, syntes ud fra Illum, Steffensen og Kraglunds citater at dømme, at skubbe fagene i en retning, hvor kursen ikke var sat. Lærerne stod over for noget nyt, som krævede en anden form for didaktisk selvstændighed. Såvel som at faget formålmæssigt, indholdsmæssigt og materialet set stod over for noget nyt, som krævede didaktologisk refleksion og interpellation (se s. 48). Det kan både forklare, hvorfor fagenes undervisningspraksis i nogle tilfælde "tog reformpædagogikken på ordet" og distancerede sig fra fagenes tidligere praksisform, og hvorfor den velinterpellerede praksis fra 1. epoke i andre tilfælde blev videreføre helt op i 1990'erne og kun langsomt lod sig forandre. Denne kontinuiteten, der også syntes at præge fagenes undervisningspraksis, som eksemplificeres og argumenteres i næste afsnit, bliver synlig i følgende citater fra fagenes faghæfter i 1995:

Tidligere var håndarbejde et håndværksfag, hvor udgangspunktet var nytte og nødvendighed, og indholdet drejede sig om teknikker, den rigtige fremgangsmåde og produktion. Håndarbejde har udviklet sig til et fag, der lægger vægt på elevernes skabende håndværksmæssige arbejde. Der tages udgangspunkt i elevernes ideer og nysgerrighed, som medvirkende til, at de producerer ting med æstetisk og funktionel værdi (UVM, 1995a, s. 15)

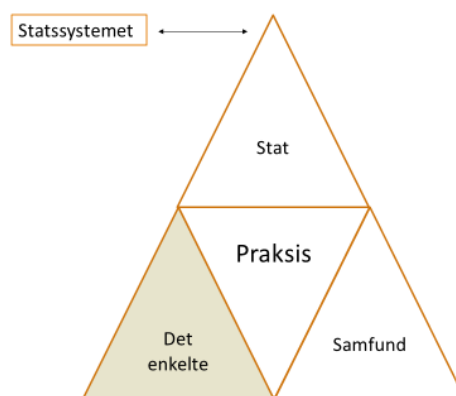
Sløjd har udviklet sig fra at være et fag, hvor udgangspunktet var elevernes indlæring af håndværksmæssige færdigheder gennem systematisk tilrettelagte teknikrækker til nu at være et fag, hvor hovedvægten lægges på elevernes skabende, håndværksmæssige arbejde med fremstilling af ting med æstetisk og funktionel værdi (1995b, s. 14)

Citaterne viser at man stadig i 1995 eksplicit måtte påpege fagenes ændrede formål og indhold. Det fortæller, at fagenes didaktik i denne epoke endnu ikke fremstår som selvfølgelig praksis for fagets lærere og derfor kræver fortsat interpellation (se s. 34). Desuden understreger citaterne en æstetiske orientering i faget, hvor det følelsesmæssige engagement fik plads, og hvor sanserne stod som grundlag for æstetiske udtryksformer (1995a, s. 9 - 10). Dette fremstod forskellig fra særligt håndarbejdsfagets æstetikforståelse i 1. epoke. Æstetikforståelsen i fagene, der kan henledes til et basisfagligt vidensgrundlag hentet fra de kunstneriske fag (Nielsen, 1998b, s. 44), afspejlede nye didaktiske greb som "den praktisk musiske dimension" og "æstetiske læreprocesser", der i 1990'erne blev en del af skolens almene virksomhed (Andersen, Fabech, Jørgensen, & Schneider, 2007). Foruden den æstetiske dimension dukkede begrebet *designproces* op i faget, som får større betydning og mere plads i næste epoke. Endelig synliggør citaterne den tiltagende ensretning af fagenes ordlyd, såvel som indhold, der på det formelle læreplansniveau hos UVM gjorde sig gældende i fagene.

Det personlige udtryk på forklædet i håndarbejde

På billede 12 ses et forklæde, som jeg har fremstillet i håndarbejde i 5. klasse omkring 1990, i slutningen af 2. epoke. Jeg gik på en lille landsbyskole til 7. klasse, som rådede over faglokaler til både sløjd og håndarbejde. Jeg erindrer at vi alle sad i rækker i midten af lokalet ved vores symaskine, som lokaleindretningen i 1. epoke beskrev.

Som fremhævet i min mor, Birgits, historie i 1. epoke har hun givet mig interessen for håndarbejde med hjemmefra. I mit barndomshjem lærte vi at strikke, hækle og brodere – ikke til perfektion - men i en sådan grad at interessen og glæden for håndarbejde blev vakt og vedligeholdt i håndarbejdsundervisningen i skolen og senere i livet.





Billede 12. "Forklæde med smæk". Foto: Lisa Fälling Andersen

I min skolegang, som loven foreskrev, blev piger og drenge undervist samtidig i håndarbejde af en kvindelig lærer, og alle fremstillede et forklæde efter samme model til senere brug i hjemkundskabsundervisningen. Jeg erindrer at den enkle grundform i forklædet lå fast, således også de teknikker vi anvendte og det farvemæssigt tidstypiske stof vi brugte. I den henseende blev didaktikken fra 1. epoke båret videre. Den klassiske forklædefacon er enkel med lomme foran, smæk, fast bånd i nakken og bindebånd bagpå. Forklædet er syet på symaskine, efter erhvervelse af symaskinekørekortet, som blev introduceret i denne epoke. Symaskinen har i dette forklæde overtaget håndsyingen, som udgjorde grundteknikken i Birgits forklæde, billede 8. Det har, til sammenligning, medførte en hurtigere fremstilling af forklædet og muliggjort, at jeg fik fremstillet flere modeller i løbet af året. Lommen er et eksempel på, hvordan den intenderede undervisning i

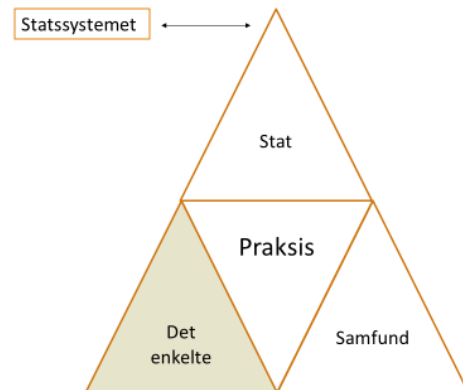
håndarbejdsprocessen fra idé, til planlægning og udførelse fra kom til udtryk i den gennemførte undervisningspraksis. Her skulle jeg lave mit eget udtryk, gennem former, farver og materialer jeg selv valgte, dog lå applikationsteknikken udført på symaskinen fast. Via vejledning fra lærerinden omsatte jeg selv idéen til det færdige produkt.

Ved et nærmere kig på forklædets sømme og sammensyninger, står det klart, at det ikke var den tekniske udførelse, der stod som primært mål. Og i en sammenligning med Thoras øvelsesstykke, billede 1, og Birgits forklæde, billede 8, er det tydeligt, at jeg blev stillet over for andre og mindre tekniske krav. Som resultat af fagets ændrede formål blev forklædet netop vurderet og målt på andre parametre end tidligere. I 1. epoke og til dels i starten af 2. epoke var den færdige model et udtryk for elevens tekniske færdigheder, som kunne vurderes gennem udstilling og sammenligning ud fra konsensus om en korrekte håndværksmæssige udførelse. Nu er den selvvalgte model, i dette tilfælde dekorationen af lommen, et udtryk for elevens personlige udtryk og dermed et udtryk for eleven selv, som må vurderes derefter (Haastrup & Andersen, 2018, s. 25). For mit vedkommende medførte vurderingskriterierne, at arbejdet med forklædet var en god oplevelse. Fremstillingen af forklædet medførte stolthed og tilfredshed, og kan således analyseres som en personlig dannelsesproces og interpellation til videre interesse for håndarbejde både som fag og fritidsinteresse.

Med udgangspunkt i mit forklæde, billede 12, kan man argumentere for, at metoden i undervisningen på en gang hentede inspiration i 1. epokes lærerstyrede valg af model og det didaktiske greb, hvor teknikker indøves forud for udførelsen af modellen – ikke i form af øvelsesstykke, men i form af symaskinekørekort. Men samtidig interPELLerer epokens pædagogiske tendens, og processen fra idé til produkt. Og den enkelte elevs skabende og selvstændige arbejde inddrages i forhold til udsmykningen af forklædets lomme. Det viser, at det ændrede formål og en forandret didaktisk forståelse går igen i undervisningsministeriets praksis på området, i lærebogens praksis såvel som i den gennemførte undervisningspraksis i håndarbejde på min skole.

Brødbakken som kontinuitet i sløjd

Brødbakken på billede 13 fremstillede jeg i 5. klasse i 1990, omtrent samtidig som jeg fremstillede forklædet, billede 12. Min sløjdundervisningen blev varetaget af en kvindelige sløjdlærer i et stort faglokale, det var indrettet med høvlebænke til alle i den ene ende og som formningslokale med et stort fællesbord i den anden ende.



Billede 13. "Brødbakke". Foto: Lisa Fälling Andersen

Jeg erindrer at vi alle i klassen fremstillede denne bakkemodel i samme type træ og ved hjælp af de samme teknikker. Brødbakken er fremstillet af lister, som blev savet ud i den korrekte længde og slebet med sandpapir, hvorefter bakken blev sat sammen med trælím og små søm. Når brødbakken var vurderet færdig af læreren, måtte man skrive navn og årstal med glødebrænder i bunden. Det husker jeg som en vigtig del af processen. I glødearbejdet, såvel som i fremstillingen af bakken, mindes jeg, at jeg arbejdede grundigt og omhyggeligt og med et sideblik til, hvor godt mine klassekammerater udførte arbejdet

(Haastrup & Andersen, 2018, s. 26)

Eksemplet viser, at den traditionelle modelmappe, hvorfra læreren vælger en model, som alle fremstiller, stadig gjorde sig gældende i den undervisning jeg modtog. Således var der ikke tale om mit selvstændige valg, og brødbakken er ikke udsprunget af min egen idé eller skabende proces, som intentionen i lærebøger og Faghæfter foreskrev. I min erindring om fremstillingen af brødbakken, bygger den didaktiske praksis snarere på 1. epokes modelsløjde, som eksemplificeret i Svends bakke, billede 9, blot repræsenteret i en ny brødbakke-model, som krævede andre håndværksteknikker (Haastrup & Andersen, 2018, s. 27). Således kan man argumentere for en vis usammenhæng mellem fagets intentioner på det formelle læseplansniveau i den politiske praksis og det gennemførte læseplansniveau i den undervisning jeg modtog i faget (se s. 52). Det underbygger mine foreløbige resultater, der viser, hvordan fagenes undervisningspraksis ændres diakront over tid i lange forandrings- og interpellationsprocesser, men ikke nødvendigvis synkront i forhold til de andre dimensioner i kulturbegrebet.

Diskussion og opsummering

Med udgangspunkt i hhv. forklæde og sypose i håndarbejdsfaget og bakken fra sløjdfaget viser analysen af 2. epoke, hvordan interpelleringen til en fast didaktisk grundform i fagene i 1. epoke holdt ved i den nære undervisningspraksis i folkeskolen. Men med den nye lov for folkeskolen i 1958 og med den reformpædagogisk inspirerede undervisningsvejledning "Den Blå betænkning" i 1960 og 1961 og senere i Skoleloven af 1975, blev der på det formelle læseplansniveau lagt op til forandring i fagenes mål, indhold og metode, såvel som også større strukturelle ændringer blev vedtaget, som standardiserede og udlignede skolens vilkår og indhold på land og by fra 1960'erne og på tværs af køn fra 1975.

I "Den Blå Betænkning" beskrivelse af fagene distancerede man sig fra de tidligere systematiske metoder, udviklet af fagenes pionerer, ved at indføre fælles standarder, nye fagformål og vejledende læseplaner for fagene. Men forandringen i didaktikken var ikke gennemgribende, hverken i målformuleringer og undervisningsvejledning eller i lærebøgerne, hvor både formål i fagene fra tidligere og den strukturerede gennemgang af discipliner gik igen. Men med skolereformen af 1975 og de undervisningsvejledninger, der fulgte med, ses der en større manifestering af de reformpædagogisk inspirerede forandringer i begge fag, som "Den Blå Betænkning" havde lagt op til, både på det formelle læseplansniveau og på det gennemførte læseplansniveau, som til dels kommer til udtryk i

eksemplet med mit orange forklæde, billede 12. Den enkelte elevs eget valg, idé og individuelle læreproces stod nu centralt i vejledningerne, såvel som medbestemmelse i forhold til materialer og modeller. Modelrækken blev skrottet og metoden givet mere fri – i hvert fald på papiret. For med brødbakken som eksempel, billede 13, ses det også at sløjdundervisningen stadig i 1990 videreførte dele af den didaktiske praksis fra 1. epoke, som ikke levede op til fagets målsætning i 2. epoke, hvor fokus var på den enkelte elevs ide, planlægning og gennemførelse. I det eksempel kan man således argumentere for, at det veldefinerede didaktiske koncept, der fremstod som en stærk fordel ved fagenes indførelse i 1. epoke, nu fremstår som en svaghed, da konceptet synes svært at forandre.

De nye mål og metoder i fagene, formuleret på det formelle læreplansniveau (se s. 52), samt almene nye pædagogiske forståelser af fag, børn og dannelse satte nye dagsordener, som på en begrundet måde "diskvalificerede" den tidligere praksis. Det stiller derfor krav om ændret praksis og etablering af en ny velbegrundet didaktisk grundform. Når noget nyt "står for døren", kan man argumentere for, at man på et didaktologiske niveau (se s. 12) må begrunde faget "hele vejen rundt", og forholde sig til alle didaktikkens grundspørgsmål på ny (se s. 37).

Ifølge Kragelund og Illum medførte de nye didaktiske og pædagogiske tanker en praksis, der i den grad satte fokus på barnets oplevelse og negligerede den praktiske oplærings betydning, således at faget fremstod som en "fritidsbeskæftigelse" frem for et skolefag. Måske kan denne udvikling forklares med, at fagets didaktiske og didaktologiske begrundelse havde fået et nye sigte, hvor disciplinerne og materialernes funktion nu sås som et *middel* til elevens selvudvikling og til at skabe kreative elever. I den optik synes det underordnet hvilke håndværk og teknikker eleverne benyttede. Så længe de fandt glæde ved arbejdet, og egenhændigt kunne forestå hele processen fra idé til fremstilling af et produkt. Den tilgang kan have medført, at hver elevs læreproces blev differentieret og alle lærte noget forskelligt. Men som eksemplet med det orange forklæde, billede 12, viser, var det også muligt for læreren at udvælge særlige discipliner for hele klassen, og samtidig give mulighed for den individuelle udfoldelse, som forklædets lomme eksemplificerer. Og endelig eksemplificerer brødbakken, billede 13, hvordan den tidligere didaktik samtidig blev videreført, trods forandringer på fagets formelle læseplansniveau.

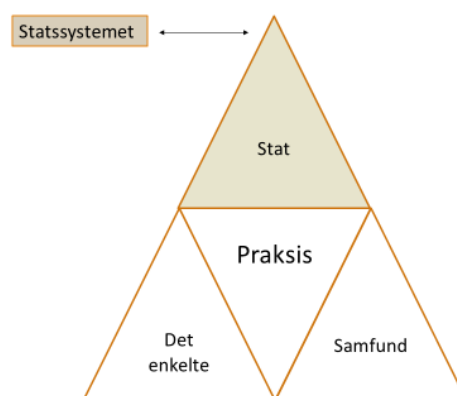
Frem for praktisk oplæring set ud fra et særligt nytte og dannelsesperspektiv, som 1. epokes nationalstat og livsformerne heri efterspurgte, blev der i 2. epoke i stedet brug for interpellation ud fra et alment perspektiv, med henblik på at danne demokratiske,

kreative, forbrugsorienterede borgere i velfærdsstaten, der selvstændig kunne vælge mellem flere alternativer, hvad enten det var som forbruger, familiemenneske, samfundsborger eller statsborger. Den praktiske oplæring bliver således i 2. epoke forstået og anvendt på nye måder, i ny didaktiseret form og ud fra nye formål – men stadig genkendeligt i typer af modeller, materialer og håndværksmæssige discipliner.

TREDJE EPOKE, ca. år 2000 – 2014

Globalisering og konkurrence gennem uddannelse

Trædes der historisk et skridt tilbage fra 3. epokes tidsmæssige rammesætning, var etableringen af et stærkere og mere konkurrenceorienteret EU blevet nødvendigt med den ændrede verdensorden efter Berlinmurens fald i 1989. Et konkurrencedygtigt videns- og uddannelsesniveau blev et uundgåeligt mål at efterstræbe for at deltage i den globale sammenhæng (O. K. Pedersen, 2011). Gennem interpellation indad skulle staten sikre at borgere, virksomheder og institutioner gik i en retning, der skabte konkurrencekraft, for derved at kunne udvise suverænitet over for andre stater og opnå anerkendelse som stat og som medlem af EU og den globaliserede verden (se s. 55). Målbarheden og målretningen af borgernes uddannelse blev derfor en vigtig forudsætning for, at staten kunne sammenligne, og eventuelt justere og opruste yderligere på det ideologiske niveau (se s. 49) (Højrup, 1995; Leif Moos et al., 2019). Med de strukturelle ændringer, ideologier og styringsredskaber som transnationale organisationer som OECD⁹, UNESCO¹⁰, IEA¹¹ og EU tilbød, eksempelvis formuleret i uddannelsespolitik i form af internationalt ensrettede tests og surveys som PISA og TALIS (UVM, 2018b), blev det netop muligt at måle, kontrollere og justere staterne imellem (Korsgaard et al., 2017; Leif Moos, 2019). Nogle af de begreber, som organisationerne fremhævede som uddannelsespolitiske



9 OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

10 UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

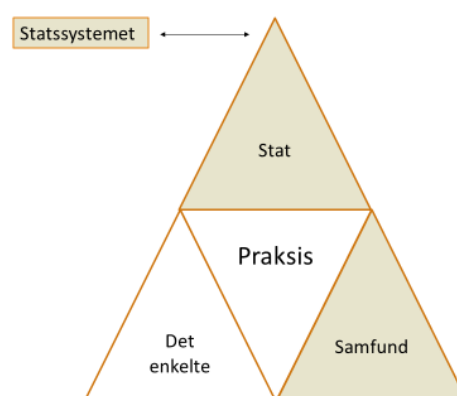
11 IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

nøglebegreber var: *Livslang læring, kompetenceudvikling, kreativitet, inklusion og medborgerskab* (Korsgaard et al., 2017, s. 359). Kompetencebegrebet blev allestedsnærværende på det almene mellemstatslige og statslige niveau, på det samfundsmæssigt særlige niveau, såvel som på det partikulære niveau for den enkelte borger og det enkelte fag i skolen (se s. 45), og der blev defineret hvilke kompetencer der ansås som nødvendige i fremtiden: "Det 21. århundredes kompetencer" fremstod som et bud på, hvad uddannelse skulle efterstræbe (Berthelsen, 2016). Med kompetencerne, som prægede skoleudviklingen i såvel EU som USA, kom der bl.a. fokus på begreber som *kollaboration, it og læring, videnskonstruktion, selvevaluering, kommunikation, problemløsning, kreativitet og innovation* (Berthelsen, 2016, s. 7 - 8). Begreber som til dels kunne henledes til den demokratiske reformpædagogiske tankegang fra 2. epoke, men som nu indgik som midler i udviklingen af en effektive og konkurrencedygtig økonomi (Pedersen, 2011) og derved fik andre formål og forudsætninger. Der blev ligefrem talt om "økonomisering af pædagogik og uddannelse som en af de dominerende epokale tendenser" (Korsgaard et al., 2017, s 360).

KUNST-RIG UDDANNELSE SOM MIDDEL

UNESCOs rapport "Road Map for the Arts Education" (Unesco, 2006b), som blev udgivet efter afholdelsen af "World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century" i Lisabon i 2006 (Unesco, 2006a), beskæftigede sig med betydningen af mødet med kunst samt undervisning i og gennem kunst og kultur i relation til børn og unge (Statens, 2015). Professor Anne Bamfords casestudier i omkring 60 lande (Bamford, 2006),

som lå til grund for den internationale undersøgelse i rapporten, fremlagde indicier for, at de ti lande, der scorede højest i PISA tests, havde en stærk kunstpolitik på uddannelsesområdet (Bamford, 2005). Arts in Education - uddannelse *i og med* kunst - blev hermed et element i den transnationale skolepolitiske debat omkring, hvordan *den ønskede* læring med henblik på udvikling af kreativitet og kompetencer, og også boglige viden kunne fremmes. Rapporten kan ses som en mellemstatslig interpellation af den danske stats praksis, da den medførte en lignende national undersøgelse i Danmark, foranlediget af Kunstrådet, nu Statens Kunstfond. I april 2006 kom rapporten "The *Ildsjæl* in the Classroom" (Qvortrup et al., 2006), med professor Anne Bamford og Professor Matt



Qvortrup som forfattere. Rapporten, og professorerne som internationale repræsentanter, kom til at fremstå som brobygger mellem de internationale undersøgelser og de nationale forhold i Danmark. Som en udefrakommende stemme, der stillede spørgsmålstegn ved måden Danmark gjorde skole på – og til resultaterne. Formålet med rapporten var at kortlægge den daværende kunstundervisning i den danske folkeskole og på baggrund heraf udlede anbefalinger, der kunne fremme en kunst-rig undervisning i Danmark. I rapporten konkluderede professorerne bl.a., tilsvarende den internationale undersøgelse, at der kan opnås forbedringer i elevernes læse- og skrivefærdigheder, når kunstneriske elementer, som kreative, motiverende og æstetiske undervisningsformer, inddrages i undervisningen. Og med nedslående resultater i PISA-undersøgelserne i både 2000 og 2003 (UVM, 2004) kan man formode, at denne udmelding har skabt interesse hos regeringen.

Desuden fremhævede rapporten en kunst-rig undervisning på tværs af alle fag som nødvendig for at udvikle "fremtidens" færdigheder, som f.eks. at kunne skabe og fortolke; anvende mangfoldige kommunikationsmetoder; at kunne tænke kritisk, frem for at efterligne og at kunne samarbejde frem for at konkurrere (Qvortrup et al., 2006), hvoraf flere elementer kan genkendes i beskrivelserne af det 21. århundredes kompetencer (Berthelsen, 2016)

Med rapport "The Ildsæl in the Classroom" (Qvortrup et al., 2006), blev håndarbejde og sløjd som fagområde sat i spil: De kreative og æstetiske fag så, ifølge forskerne, ud til at optræde som "frikvartersfag", modsat de let målbare PISA-fag, og i Bamford og Qvortrup optik stod det i disharmoni med Danmarks ønske om udvikling af kreative- og innovative kompetencer. Forskerne fremhævede et potentiale i, at håndarbejde og sløjdfaget blev opdateret ud fra nutidige trends inden for nye medier, design og den kreative industri, og ud fra begrundelsen om, at den økonomiske tendens bevæger sig væk fra fremstilling af produkter og hen mod en videns- og kreativitetsdrevet økonomi. I rapportens anbefaling nr. 9 står følgende:

We recommend that a task force be established to review the current programmes of håndarbejde (sewing), and sløjd (woodwork) and examine ways of building greater critical thinking, design process, research orientation and creative inquiry in these subjects (Qvortrup et al., 2006, s. 57).

Herved italesættes de praktiske fag – i en opdateret og omdefinert form - som middel til at udvikle nutidens og fremtidens kompetencebehov. Den anbefaling kan analyseres som

et skridt mod et nyt formål for fagene, defineret stats- og mellemstatsligt ud fra et mål om at udvikle kreative og innovative elever med henblik på at styrke konkurrencekraften og den videns – og kreativitetsdrevne vækst og økonomi. Det mål kom ligeledes til udtryk i VK-regeringens Globaliseringsstrategi: ”Fremgang, fornyelse og tryghed” (Regeringen, 2006) og gennem ambitionen om at udvikle ”Verdens bedste folkeskole” (Regeringen, 2006). Denne kontrast til den velfærdsstatslige og kulturradikale politik i 2. epoke, hvor vækst gik hånd i hånd med sociale reformer og lighed for alle, holdt stadig liv i debatten om folkeskolens formål. De divergerende synspunkter stod mellem at uddanne eleverne til samfundets krav eller at danne eleverne til individuel ”livsduelighed” (Coninck-Smith, Rasmussen, & Vyff, 2015, s. 48).

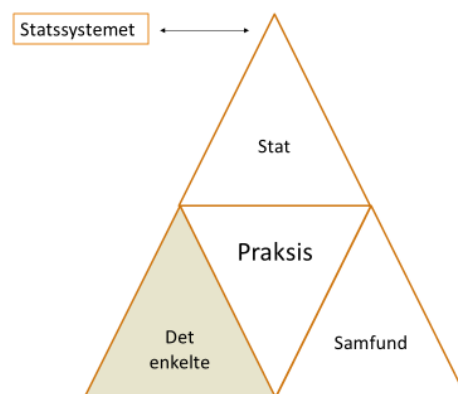
I forlængelse - og måske på baggrund - af de nye uddannelsespolitiske vinde og rapporternes anbefalinger, blev der på det politiske niveau iværksat to initiativer, der knyttede sig direkte til fagområdet på det ideologiske niveau (se s. 49): Regeringen nedlagde sløjd og håndarbejde og oprettede materiel design (MD) som linjefag på læreruddannelsen i 2007 (Folketinget, 2006). Og UVM igangsatte forsøg med HD som skolefag i folkeskolen.

Materiel design på læreruddannelsen

I det følgende afsnit går jeg gennem casebeskrivelser tæt på læreruddannelsens praksis på to læreruddannelser i forbindelse med etablering og gennemførelse af det nye MD-fag.

Casebeskrivelse, Første læreruddannelse (Andersen, 2013, bilag 16 og 18)

Da jeg først gang ankommer til læreruddannelsen, starter undervisningen af de studerende på linjefaget MD med en introduktion til semestrets opgave. Introduktionen foretages af den lektor, som varetager den håndarbejdsfaglige del af faget, mens undervisningsforløbet er udarbejdet i samarbejde med hendes kollega, som har træ/metal som primært fagområde. Semesteropgaven er et redesign-projekt, hvor de studerende skal fremstilles udemøbler. Projektet tager inspiration i ”Designkompasset”, som er et undervisningskoncept udarbejdet af



"INDEX: Design to improve life" (education, u.å.) der tager de studerende gennem designprocessens faser. Underviseren står for en struktureret og eksplicit guidning gennem kompassets faser og inden de studerende i grupper bliver "sluppet løs" i værkstederne, har flere grupper et klart produkt design. Ud fra konceptets rammesætning arbejder de studerende i grupper struktureret og analytisk og i fælles retningslinjer frem mod et fælles mål. I selve fremstillingsprocessen arbejder grupperne derimod mere perceptuelt og undersøgende med materiale og værktøj. Her bliver de enkelte gruppers håndværksmæssige proces central og nye teknikker introduceres af lektorerne og indøves, når behovet opstår. De studerende får 60 europaller til rådighed, 8 bøggestubbe og evt. andet materiale efter aftale. Der bliver ikke stillet krav om inddragelse af tekstile materialer i produktet. Tekstil- og træværkstedet er placeret i forlængelse af hinanden, og de studerende har mulighed for frit at bevæge sig mellem værkstederne. I fremstillingen af de store møbler bliver også områdets gangareal inddraget. Projektet afsluttes med udstilling og evaluering, samt aflevering af et undervisningsforløb målrettet folkeskolen, hvor de studerendes egne erfaringer fra designprocessen skal inddrages.

Metoden i Designkompasset kan defineres som en analytisk designproces, der har til hensigt at opfylde et behov hos tredjemand – der er en klart defineret opgave, der skal løses. Hermed har metoden rod i en innovativ og entreprenant designtænkning, som defineres af at nyttiggøre det nye, opfylde et behov og skabe værdi for andre. Tilgangen ligger således i tråd med statens mål om bl.a. værdiskabelse og udvikling af kreativitet og innovative kompetencer. "Designkompasset" udgør undervisningens *hvordan* og gennem den strukturerede proces har lektorerne knyttet den innovative tilgang sammen med den design- og håndværksmæssig faglighed, som de tidligere fag var defineret af, og som lektorerne øjensynligt er interPELLERET (se s. 48) til. "Designkompasset" kan i den forbindelse ses som middel for lektorernes interpellation til det nye innovative indholdsområde i faget MD (UVM, 2011). Kompasset udstak en didaktisk ramme, hvorfra lektorerne kunne afstemme didaktikkens grundspørgsmål og skabe en undervisningspraksis, der gav mulighed for at opfylde det nye fags formål og som samtidig skabte en meningsfuld praksis for dem selv. Her blev lektorerne dannet gennem de muligheder, der lå i læremidlets koncept. Didaktikken kan således analyseres som det jeg kalder *dannelsens strategiske praksis* (se s. 34).

*Casebeskrivelse, Anden læreruddannelse (Andersen, 2013, bilag 17 og 19)
På læreruddannelsen møder jeg to lektorer, som fortrinsvist varetager undervisningen i hhv. tekstil og træ/metal. Faglokalerne hertil er ikke placeret på samme matrikel, hvorfor undervisningen foregår skiftevis på to lokaliteter.*

Semesteropgaven, som bliver præsenteret, går ud på at fremstille et bevægeligt møbel.

Møblet skal bestå af både træ og tekstil ud fra de studerendes eget valg, og der er et krav om, at der skal anvendes tekstiltryk. Formålet med opgaven er, at de studerende afprøver og gennemgår en designproces, og herigennem får erfaring i at anvende de maskiner, som er blevet introduceret gennem en træopgave tidligere. Samt erfaring med de tekstiltryk-teknikker og den teori, de forinden har fået i et logodesign-forløb. Opgaven skal afsluttes med mundtlig fremlæggelse af produktet og processen, samt en skriftlig del, hvor de studerende skal forholde sig reflektivt til egen designproces.

Efter underviseren har præsenteret studieopgaven, går de studerende på egen hånd i gang med designopgaven, uden struktureret guidning i processen:

Lektor i håndarbejde opfordrer til, at de studerende revurderer deres design undervejs i forløbet, når de afprøver nye teknikker og metoder og derigennem finder ud af, om designet egentlig holder i forhold til de teknikker, der er til rådighed. Der er altså ønske om en designproces, hvor ideer afprøves i praksis, med efterfølgende revurdering af designet (Andersen, 2013, bilag 17).

Opgavens oplæg giver mulighed for mange forskelligartede fortolkninger af begrebet bevægelige møbler bl.a. etbenede balance-skamler og ophængte, gyngende eller vippende møbler. Undervejs i processen skaber de studerendes ambitiøse designideer frustration, da de (endnu) ikke har de nødvendige håndværksmæssige færdigheder til at fremstille produkterne, hvor størstedelen hovedsagligt skal fremstilles i træ. Den endnu manglende forståelse for håndværksprocessen medfører, at de stiller tekniske krav til deres designidé, som de endnu ikke kan udføre. De studerende giver desuden undervejs udtryk for, at de oplever en mangelfuld introduktion til og guidning i designprocessen, og at de har for lidt tid til at fremstille deres produkter. Adskillelsen mellem de to faglokaler er ligeledes en udfordring, specielt for dem som fremstiller relativt store møbler. Lektorerne imødekommer de studerendes frustrationer ved at tilbyde ekstra undervisningstid i værkstederne, ved at koncentrere og konkretisere undervisningen omkring designprocessens elementer, og ved at bløde op for de opstillede "benspænd" i opgaven. Den ekstra indsats og de ændrede rammer for undervisningen resulterer i, at de studerende kommer i mål med deres bevægelige møbler på en vellykket og fagligt tilfredsstillende måde.

Ud fra feltnotatet i casebeskrivelsen kan den designmetodiske tilgang analyseres som en eksperimenterende tilgang til designprocessen, som kendetegnede 2. epoke og ud fra en iterativ forståelse, hvor processen ikke ses som lineær, men cyklisk, med mulighed for at gå tilbage, revurdere og eksperimentere på ny. Undervisningen er tilrettelagt på en sådan måde, at designproces og håndværksproces foregår sideløbende og betinges af hinanden. Bjørnstad m. fl (Bjørnstad, Håberg, Skjeggestad, & Øveraas, 2004) refererer til denne arbejdsmåde som intuitiv, hvor ideen ikke nødvendigvis tager afsæt i erfaringer, refleksioner eller opstillede problemer, men hvor ideen derimod kan opstå ”ud af det blå” eller i det eksperimenterende arbejde med redskab, teknik eller materiale (Bjørnstad et al., 2004). Man kan ligeledes argumentere for at metoden har rod i oplægsundervisningen (Illum, 2004) fra 2. epoke, hvor de studerende fortolker, designer og fremstiller ud fra opgavens oplæg – bevægelige møbler – og ud fra egne ideer og eksperimenter, ved hjælp af lektorernes vejledning og de håndværksmæssige teknikker, de tidligere er blevet introduceret for.

I processen opstod der uoverensstemmelse mellem den af lektorerne intenderede virkelighed og den af de studerende oplevede virkelighed (Nielsen, 2011) i forhold til de ”benspænd” der var stillet i opgaven. Dette kompenserede lektorerne for, ved at ændre deres intentioner for undervisningen i en retning, der syntes acceptabel for de studerende, og som derved skabte grundlag for en vellykket interpellation.

Hermed er MD-fagets undervisningspraksis eksemplificeret i to casebeskrivelser og analyser, som synliggør to forskellige didaktiske metoder at planlægge og udføre faget på, begge med vægt på designprocessen, som et store indholdsområde i faget, hvilket analysen af fagets beskrivelse i det følgende vil vise (UVM, 2011).

NYE INDHOLDSBEGREBER I MD

I beskrivelsen af MD-fagets identitet stod det frem, at faget indholdsmæssigt stod på tre ben:

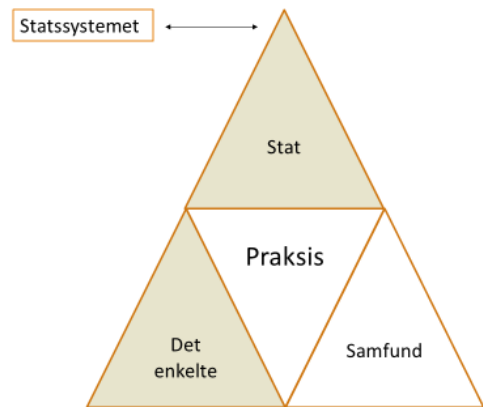
Designprocesser, håndværksmæssig virksomhed og materiel kultur (UVM, 2011, s. 34). Dog kunne begreberne fortolkes individuelt af

læreruddannelserne i de lokalt beskrevne studieordninger. Det var også tilfældet for de to læreruddannelser, som praksisbeskrivelserne stammer fra. Eksempelvis stod *designprocessen* i forbindelse med studieopgaverne metodisk og

indholdsmæssigt beskrevet på forskellige måder, f.eks. i relation til æstetisk og skabende arbejde, forbrug og bæredygtighed, materiel kultur, innovation og entreprenørskab eller håndværk.¹² Hermed åbnede de individuelle studieordninger op for at arbejde med designbegrebet ud fra forskellige designteorier, forståelser og metodiske tilgange, som praksisbeskrivelserne netop synliggør. Desuden viser praksisbeskrivelserne to eksempler på, hvordan fagets nationalt gældende mål og Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF) (UVM, 2011) blev omsat og fortolket lokalt, først i studieordningerne, som to udlægninger på det formelle læseplansniveau. Og senere i den konkrete praksis, på det gennemførte læseplansniveau (se s. 52).

Fagets styrkede fokus på netop designprocessen sås desuden i fagets navn, såvel som i fagets CKF'er, hvor begrebet blev anvendt oftere end tidligere. Desuden dukkede ordet *innovation* ligeledes op i CKF'erne, såvel som i beskrivelsen af "Fagets identitet" (UVM, 2011). Fokus på designproces og innovation på fagets formelle læseplansniveau kan analyseres som interpellation fra UVMs side, som et middel på det økonomiske niveau, ud fra mål sat på politisk niveau (se s. 49).

Også begrebet *materiel kultur* fik en mere central position i MD-faget, repræsenteret i fagets navn og identitet, hvor de studerende skulle *forstå, skabe og udvikle* materiel kultur (UVM, 2011, s. 34). Hermed åbnede faget op for en bred forståelse af materiel kultur, der



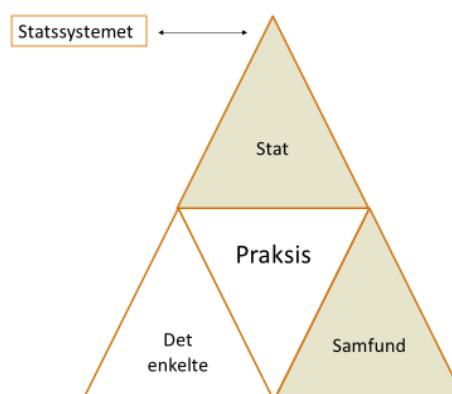
¹² På Første læreruddannelse formuleres studieordningens temaerne som: A) Eksperimenterende designprocesser og grundlæggende formgivningskompetencer, B) Design og kulturanalyser og C) Design og innovation. På Anden læreruddannelse formuleres studieordningens temaer som: A) håndværk og design, B) Designprocesser og C) Design og kultur.

med inddragelse af nye begreber som "genstandsanalyse" og "livsformer" i fagets CKF'er (UVM, 2011, s. 35) skabte en klar reference til det forskningsbaserede materielle kultur didaktiske studie på DPU og til det etnologisk videnskabsområde. Således syntes fagets indhold ligeledes interPELLeret fra den videnskabelige praksis, og muligheden for forskningsbaseret undervisning i faget syntes forøget, med den materielle kultur teori som brobygger mellem niveauerne.

I de to casebeskrivelser bliver det synligt, hvordan Første læreruddannelse i dette undervisningsforløb synes interPELLeret til den tænkning i faget, der knytter sig til en analyserende tilgang til design- og innovation ud fra rammesat designkonceptet og et begrænset materialeudvalg. Mens det konkrete forløb på Anden læreruddannelse knytter sig til en mere æstetisk og eksperimenterende tilgang til design ud fra tekniske og tematisk "benspænd", med materialevalgfrihed. Hermed er forløbende to eksempler på, hvordan MD-fagets formål om at udvikle elevernes designforståelse og fremstilling af materiel kultur gennem håndværksmæssig virksomhed – ud fra grundspørgsmålet *hvorfor* - blev løst ud fra forskellige didaktiske valg om *hvad, hvordan, hvormed og hvor* (se s. 37). De to forløb viser desuden, hvordan designprocessen rummer en metodisk bredde, og kan tilgås fra både en teoretiske og analytisk tilgang eller fra en intuitiv – "hænderne i materialet" eksperimenterende tilgang, således at de studerende og senere eleverne i folkeskolen kan præsenteres for forskellige typer af designprocesser - som metodiske værktøjer i værktøjskassen, som lærerne kan vælge imellem.

(U)SAMMENHÆNG MELLEM MÅL OG MIDLER I MD

Som casebeskrivelsen af Anden læreruddannelse synliggør, oplevede de studerende frustration i forhold til en uoverensstemmelse mellem deres håndværksmæssige kunnen og deres designambition. De følte ikke, at de havde tid nok til at afprøve og udføre deres idé i den håndværksmæssige del af fremstillingsprocessen. Med indførelsen af designprocesser, innovation og materiel kultur som centrale indholdsområder, står det klart at noget andet måtte vige!



Efter Læreruddannelsesreformen af 2006 (Folketinget, 2006) indgik MD i puljen af små linjefag på 36 ECTS/0,6 årsværk (Holm-Larsen, 2012), tilsvarende hvert af fagene håndarbejde og sløjd. Som MD-studerende blev man uddannet til at arbejde og undervise i både sløjd, håndarbejde og MD som valgfag, på de skoler der tilbød faget. Foruden indholdsområderne design, innovation og materiel kultur, skulle man således opnå færdigheder og kompetence i håndværksmæssige teknikker og værktøjer, samt formidlingen af disse, inden for både hårde (træ og metal) og bløde (tekstil) materialer. Kort sagt skulle to fags faglighed nu nås på den halve tid!

Ifølge de faglige foreninger "Foreningen af Seminariernes Håndarbejds lærere" og "Læreruddannelsens Sløjdlærerforening" skabte det udfordringer. I en fælles henvendelse til ministeriet påpegede foreningerne, at fagets vægtning på læreruddannelsen ikke stod mål med de Fælles mål og CKF'er, der var gældende for fagene i grundskole (Andersen & Eksildsen, u.å.). I en skrivelse fra sløjdlærerforeningens formand (Rosenbech, u.å.) til ministeriets følgegruppe for læreruddannelsen peger han ligeledes på, at de studerende ikke opnår den nødvendige praktiske erfaringsdannelse inden for de givne rammer. Han refererer følgende fra Censorrapportens årsberetning for MD i 2010:

De to fag i grundskolen har meget teorigrundlag fælles, så den del af Materiel Design er ok. Men der er forskel i materialerne i sløjd og håndarbejde. Det tager tid at opøve håndværksmæssige færdigheder. Det var ved prøven tydeligt, at de studendes håndværksmæssige kunnen ikke er på højde med uddannelsesniveaet i de tidligere linjefag sløjd og håndarbejde. Det kan give anledning til problemer når de nye lærere skal undervise i grundskolens to fag (Censorformandsskabet, 2010 I: Rosenbech u.å.)

Citatet italesætter den udfordring, jeg observerede på Anden læreruddannelse. Tid til opøvelse og afprøvning af håndværket italesættes og synliggøres således som et centralt middel, hvis fagets mål skal nås og den studerende "klædes på" til undervisning i sløjd, håndarbejde og materiel design. Denne ubalance mellem mål og middel, som citatet påpeger, blev yderligere forstærket af, at det tidligere obligatoriske maskinkursus i sløjd nu fra ministeriets side blev gjort vejledende i MD-faget. Det blev op til den enkelte læreruddannelse at beslutte, om de ville inkludere kurset i faget, ud fra en afvejning af undervisernes kompetencer, fagets faciliteter og timetal. Tidligere havde det obligatoriske kursus et fast indhold, der var nationalt gældende og defineret af Danmarks lærerforening (DLF), UVM og arbejdstilsynet. Kursets tidsramme var dengang på ca. 60 timer (Design, u.å.) og blev afsluttet med godkendelse af en prøve, som gav adgang til eksamen i sløjd

(CVU-Syd, 2016).

At maskinkurset blev vejledende affødte protester fra Danmarks Sløjd lærerforenings side, som mente at de studerende hermed ville miste væsentlige sløjdfaglige kompetencer i faget (Rosenbech, u.å.). De skærpede krav om tilsyn og den faglige viden, bl.a. i form af maskinkurset, der kræves i sløjdlokalet, når det skal anvendes i dets fulde potentiale, har givetvis skabt en særlig sløjdfaglig identitet. De faglige kvalifikationer, regler og lovmæssig krav har skabt en form for monopol på fag, rum og teknologi, som adskiller faget fra de fleste af skolens andre fag. Maskinkurset kan derfor, ud fra teorien om suverænitet (se s. 55), ses som et "våben" i fagets anerkendelseskamp som fagligt velfunderet og selvstændigt fag. Ved at stille maskinkurset "på højkant" og til forhandling på de enkelte institutioner, blev der potentielt set åbnet for en faglig kamp mellem underviserne fra hhv. sløjd og håndarbejde, der ud fra den velinterpellerede selvfølgelige praksis, de hver især kom fra, i nogle tilfælde har måtte kæmpe om retten til at definere fagets begrænsede timer.

Et vilkår som ligeledes skabte usikkerhed i MD-faget blandt undervisere og lærerstuderende, var den manglende sammenhæng i formål og indhold folkeskolefagene og læreruddannelsesfaget imellem (Carlsen, 2011b). MD var ikke et obligatorisk fag i skolen. Det var sløjd og håndarbejde derimod. Og de ny udklækkede lærere, der gennem deres uddannelse var interPELLERET til at varetage en undervisningen i faget MD, skulle også honorere målene i de to andre fag. Udfordringen kommer til udtryk i et citat af en nyuddannet MD-lærer fra en artikel i folkeskolen: "Jeg kan mærke, at man glemmer det, man har lært om materiel design, når man ikke bruger det i praksis. I stedet ender man som traditionel sløjd- eller håndarbejds lærer" (Carlsen, 2011b). Citatet viser, at på trods af at den nyuddannede var professionaliseret gennem uddannelsen til MD-lærer, fremstod sløjd- og håndarbejdsfagernes praksisform svære at ændre lokalt. InterPELLATIONEN fra de "gamle" fag gav i dette tilfælde modstand til den politiske intention i fagområdet, da den stod stærkere end interPELLATIONEN fra den nye MD-linje fagsuddannelse. Omvendt kan man argumentere for, at interPELLATIONEN til de obligatoriske fag, sløjd og håndarbejde, netop var nødvendigt, således at de ny-uddannede kunne undervise tilfredsstillende med henblik på at opfylde målene i alle tre fag. Man kan forestille sig, at de studerendes møde med praksis, hvor deres håndværksfaglige kunnen ikke slog til, og hvor deres MD-faglighed ikke blev mulig at praktisere, har skabt en usammenhæng mellem mål og midler for den enkelte, som har medført frustration og krævet interPELLATION til et nye i-sig og til ny forståelse af praksis (se s. 32). Endelig kan man tolke processen således, at den træge

dannelse til det nye skyldes, at de praksisformer som sløjd og håndarbejde repræsenterede, rent faktisk fungerede og gav mening for både lærer og elever.

”Foreningen af Seminariernes Håndarbejds lærere” og ”Sløjdlæreruddannelsens sløjdlærerforening” pegede desuden på, at den manglende kongruens mellem uddannelsesniveauerne sendte et uklart signal til de studerende med risiko for fravalg af linjefaget (Andersen & Eksildsen, u.å.). Den risiko blev forhøjet med den nye læreruddannelsesreform i 2006 (Folketinget, 2006), hvor reduktionen af linjefag, følgende linjefagsbindinger og mindre fleksibilitet medførte, at flere valgte de små linjefag fra (Holm-Larsen, 2012, s. 158). Ifølge en artikel på Folkeskolen ”Studerende fravælger hjemkundskab og materiel design” (Aisinger, 2008) viste læreruddannelsens prøvevalg i 2008, at kun fire læreruddannelsessteder havde mere end fem studerende, og at der på landsplan kun var 73 personer, der valgte linjefaget MD.

I et statement ””Håndværk og design” - endnu ikke flyveklar!” (Danmarks Sløjdlærerforening, 2011b) fra 2011 problematiserede Danmarks sløjdlærerforeningen denne udvikling og understregede behovet for flere uddannede til det praktiske fagområde:

Før sammenlægningen af fagene på læreruddannelsen, dimitterede der ca. 300 sløjdlærere og ca. 350 håndarbejds lærere årligt. I 2011 var antallet af MD-dimitterende ca. 80, hvoraf mindre end 20% ønskede at undervise i sløjd. Det forventes, at der årligt går 250-300 sløjdlærere på pension. Muligheden for at uddanne lærere, til at kunne varetage sløjdfaget via efteruddannelse er næsten ikke eksisterende. Derfor vil der opstå mangel på lærere med sløjdkompetencer (Danmarks Sløjdlærerforening, 2011b, s. 1).

Afviklingen af faglærere til fagene sløjd, håndarbejde og MD som valgfag i folkeskolen skabte bekymring hos de faglige foreninger, hvor blandt andre formanden for Danmarks håndarbejds lærerforening i en artiklen i Folkeskolen (Aisinger, 2008) blev citeret ”... en katastrofe for fagområdet, hvis de store undervisningskapaciteter på området forsvinder” (Aisinger, 2008). Til det stemte Danmarks sløjdlærerforening i. De så den kommende mangel på sløjdkompetencer ”... som en udvanding af den hårde materielle kultur i folkeskolen... en yderligere feminisering af skolen, til skade for den almene dannelse, især på de praktisk orienterede drenges bekostning” (Danmarks Sløjdlærerforening, 2011b). Risikoen for en feminisering af fagområdet blev også fremhævet at nogle lektorer i faget (Carlsen, 2011a)

Foreningernes opråb gennem faktuelle oplysninger omkring optag på- og udbud af linjefaget, kan ses som et led i en fælles anerkendelseskamp for fagområdet som helhed, og som en måde at interpellere regeringen tilbage på (se s. 55). Men samtidig træder sløjdforeningen frem og fremhæver konsekvenserne af de manglende studerende på det *sløjdfaglige* område og kæmper derved samtidig en intern faglig kamp om at bibeholde det særlige i sløjdfaget, der har defineret faget gennem de tidligere epoker og som for "sløjdmændene" har fremstået som vigtige elementer i den pædagogiske sløjdforståelse og identitet. I den kamp hentes pædagogiske og kønsspecifikke begrundelser om et manglende tilbud til de praktisk orienterede drenge og en øget feminisering af folkeskolen, og derved bibeholdes grænserne mellem det håndarbejdsfaglige og det sløjdfaglige, såvel som mellem det kønsspecifikt dannende og det alment dannende. Grænser, som man MD-faget gik i retning mod at nedbryde.

Statens interpellation af faget og til faget foregik således både som samtidige processer hos de faglige foreninger, de studerende og lektorerne i faget. Særligt sidstnævnte stod over for en dannelsesproces, hvor de på en gang selv skulle interPELLERES til et nyt fag, som krævede kompetenceopgradering, særlige midler og udviklingsarbejde, og samtidig skulle interPELLERE de studerende i en form for dobbeltinterpellation (se s. 56).

Mens MD-faget blev indført på læreruddannelsen på det ideologiske niveau (se s. 49) i en interpellationsproces, hvor fagets midler og vilkår blev diskuteret og den didaktiske praksis udviklet, mens det blev implementeret, greb man på det politiske niveau ideen om et nyt – eller tilsvarende fag i folkeskolen anderledes an. I det følgende analyserer jeg, hvordan UVM gennem flere forsøg og evalueringer i folkeskolen forsøgte at lægge til rette inden beslutningen om faget HD i folkeskolen.

Håndværk og design – fra politisk til ideologisk niveau

I følgende afsnit synliggøres det således, hvordan regeringens mål om et mere kreativt, innovativt og værksorienteret samfund, med udgangspunkt i de transnationale anbefalinger og skolepolitiske diskurser, kan analyseres som årsag til konkrete politiske initiativer og handlinger i det praktiske fagområde i folkeskolen. Hermed forsøger jeg at trække relationelle linje mellem den mellemstatslige praksis og den politiske praksis på det politiske niveau, til læreruddannelsens praksis og den første afprøvning af faget HD i folkeskolens praksis på det ideologiske niveau (se s. 49). Analyseafsnittets genstandsfelt og afsæt er centreret omkring de politiske tiltag og de undersøgelser, der blev iværksat i

folkeskolen i processen frem mod den endelige beslutning om HD-faget. Det er således i denne epoke, at det første egentlige kulturmøde i fagets undervisningspraksis finder sted, når forskellige fag og lærer-fagligheder gennem forsøgs- og udviklingsarbejde mødes omkring det nye faglige indhold i faget HD.

RÅDGIVNINGSGRUPPEN OM STYRKELSE AF DE PRAKTISKE MUSISKE FAG

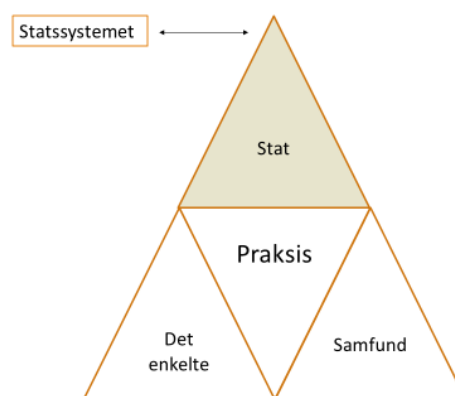
Som følge af rapporten "The *Ildsjael* in the Classroom" (Qvortrup et al., 2006), blev der i 2006, på foranledning af undervisningsminister Bertel Haarder, nedsat en rådgivningsgruppe som skulle videreudvikle og omsætte rapportens anbefalinger til konkrete forslag til folkeskolen. I maj 2007 forelå rapporten "Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktiske musiske fag i folkeskole"

(Uddannelsesudvalget, 2007). Rådgivningsgruppens

medlemmer bestod af formændene fra de respektive faglige foreninger for hjemkundskab, håndarbejde, sløjd, musik og billedkunst samt medlemmer udpeget af kulturministeriet og UVM (Uddannelsesudvalget, 2007, s. 1). Hermed blev andre, både fagligt- og pædagogisk uddannede deltagere, inviteret ind i de politiske diskussioner om de praktisk/musiske fags fremtid, og den samlede gruppe af praktisk/musiske fag blev repræsenteret på lige vilkår.

I rådgivningsgruppens rapport blev faggruppen indledningsvist beskrevet som fag, der både fremmer den personlige og almene dannelse gennem erfaringer med sansemæssige udtryksformer; skabende virksomhed af kunstnerisk, æstetisk art; reflektiv tænkning og følelsesmæssig optagethed. Samt fag der arbejder med problemstillinger, der går "ind under huden" (Uddannelsesudvalget, 2007, s. 2). Denne udlægning af de praktisk/musiske fag skriver sig ind i den reformpædagogiske skolepolitisk og æstetiske tænkning, som dominerede fagområdet op igennem 2. epoke. Faggruppen blev karakteriseret som kunstneriske, kulturbærende og håndværksbaserede fag og fagrækkens vigtighed blev begrundet i de kundskaber og færdigheder, der knytter sig hertil.

Men samtidig pegede rådgivningsgruppen på, at fagenes betydning rakte videre og bidrog til at styrke målet om at være i front som innovativ nation: "En undervisning i skolen, som lægger vægt på faglighed i både de humanistiske, matematisk-naturfaglige og de praktisk musiske fag, vil være nødvendig for, at Danmark vil være blandt de mest innovative nationer i verden" (Uddannelsesudvalget, 2007, s. 2). Rådgivningsgruppen begrundede



derived fagene ved både at forankre og videreføre dem i de håndværksmæssige, kulturorienterede og kunstneriske fagforståelser, som fagene genealogisk set bygger på, og samtidig talte de fagene ind i den innovations og konkurrenceorienterede diskurs, som staten i denne epoke italesatte og som "The *Ildsjæl* in the classroom" ligeledes talte ind i. Det var således også hensigten med rådgivningsgruppens arbejde at komme med kvalificerede bud på, hvordan fagområdet kunne imødekomme Globaliseringsstrategiens mål om "Fremgang, fornyelse og tryghed" (Regeringen, 2006). Et centralt forslag i forhold til ændringer i fagene håndarbejde og sløjd lød som følgende:

Som afløsning for fagene sløjd og håndarbejde etableres et nyt fag i folkeskolen med betegnelsen håndværk og design. Kontinuerlig undervisning i faget gøres obligatorisk i 4.- 9. klasse.

Musik, billedkunst, håndværk og design samt hjemkundskab skal have status som prøvefag. (Uddannelsesudvalget, 2007, s. 4-5)

Argumentationen for oprettelsen af HD-faget fandt rådgivningsgruppen i de lighedspunkter, der er at finde i fagene sløjd og håndarbejde, eksempelvis deres fundering i håndværk- og designmæssig teori og praksis, materialebearbejdelse, problemløsning samt deres kulturhistoriske og samfundsrelaterede emneområder. Et andet argument fandt rod i det læringsmæssige udbytte som et nyt HD-fag kunne bidrage med, eksempelvis at styrke elevernes mulighed for at arbejde med forskellige former for materialer, arbejdsmetoder og designprocesser. Med begrundelse i de tidligere fags lighedspunkter og HD-fagets potentielle muligheder, udstikker rådgivningsgruppen således en mulig vej for det praktiske fagområde.

Flere af rapportens anbefalinger pegede tilbage på nogle af de elementer, som fremstod udfordrende i etableringen af MD-faget. Bl.a. blev det anbefalet, at der blev afsat tid til HD-fagets etablering, således at faget kunne udvikle en entydig og fremadrettet identitet gennem udviklingsarbejde mellem læreruddannelsen og folkeskolen, og at der blev tid til at videreuddanne lærere og uddanne linjefagslærere (Uddannelsesudvalget, 2007). Således havde erfaringerne fra MD-fagets implementering en betydning for de anbefalinger, som rådgivningsgruppen fremlagde, med afsmitning først i Handlingsplanen, som præsenteres herunder, og senere på det videre udviklings- og implementeringsarbejde, som fra politisk side blev initieret forud for den endelige beslutning om HD-faget.

HANDLINGSPLAN FOR TILTAG I FOLKESKOLEN

”Handlingsplan for det praktisk musiske fagområde i folkeskolen” (bilag 3) fra 2009, blev efterfølgende udviklet i et tværministerielt samarbejde. Handlingsplanen indeholdt de initiativer¹³, der blev udarbejdet på grundlag af ovenstående anbefalinger. Den udgør ”oversættelsen” fra de teoretiske anbefalinger til forslag om konkret handling i praksis, og kan tolkes som et udtryk for regeringens intention med, og ambition for det praktisk musiske fagområdet. Et af Regeringens konkrete initiativer lød som følgende:

Regeringen ønsker at styrke elevernes praktisk kundskaber og færdigheder ved at give eleverne mulighed for at arbejde med et større udvalg af materialer. Dette sker ved at etablere afprøvning af indhold og udstrækning af et nyt folkeskolefag mellem 4.-7. klassetrin og som valgfag på 8.-9. klassetrin. Det nye fag ”Håndværk og design” kan på sigt blive en erstatning for håndarbejde og sløjd, eventuelt en erstatning for håndarbejde, sløjd og billedkunst (bilag 3, s. 4).

Kombinationen af fagligheden fra håndarbejde og sløjd i HD-faget, med fokus på håndværksmæssigt arbejde, designorienterede- og innovative arbejdsprocesser, blev i de konkrete initiativer italesat som en måde ”at styrke elevernes praktiske kundskaber og færdigheder”, som bl.a. skulle lede til ”forståelse af, hvordan arbejdsprocesserne er i mange af de håndværksfag, en del af eleverne senere vil møde på ungdoms- og videreuddannelserne” (bilag 3, s. 4). I disse udsagn italesættes fagets som et færdighedsudviklende, nærmest material dannende fag (ses. 12), som skal bidrage til elevens videre uddannelsesforløb inden for håndværksfag, hvilket kan analyseres som interpellation (se s. 48) hertil. Samtidig begrundes HD-faget hos både rådgivningsgruppe og i handlingsplan ud fra en argumentation om, at et bredere materialeudvalg, og dermed afprøvning af flere forskellige håndværksmæssige arbejdsmetoder vil bidrage til at styrke elevernes praktiske kundskaber og færdigheder. Med et tilbageblik på de tidligere epoker, synes et bredere udvalg af materialer og teknikker ikke nødvendigvis at fører til styrkelse af de praktiske færdigheder, som både Illum og Kragelund påpegede i 2. epoke, da fagene blev ”sat fri”. (se s. 132). Ud fra en sammenligning af Thoras prøvestykke (billede 1) fra 1. epoke, Birgits forklæde (Billede 8) fra starten af 2. epoke og mit eget forklæde (Billede 12) fra slutningen af 2. epoke, som repræsenterer forskellige grader af praktiske færdigheder,

13 Udpluk af initiativer i handlingsplanen: *Udstrækning af fag, så undervisningsforløb strækker sig længere og mere sammenhængende over klassetrin mellem obligatoriske fag og valgfag. Styrkelse af elevernes praktiske kundskaber og færdigheder via nyt fag i håndværk og design. Undersøgelse af behov og muligheder for etablering af videnscenter. Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen samt evaluering af de iværksatte forsøg (bilag 3).*

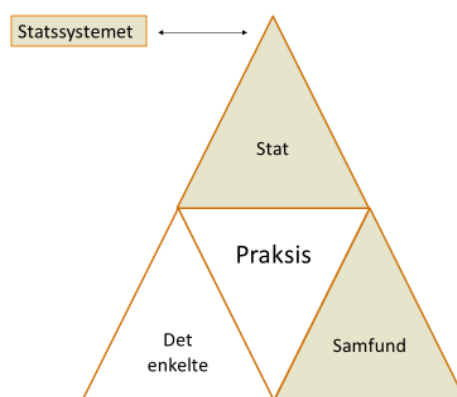
kan man derimod se, at opøvelsen af praktiske færdigheder også er betinget af både metode, mål, erfaring og tid til fordybelse i de håndværkmæssige teknikker. Således kan man argumentere for, at man for at opnå målet om styrkelse af praktiske kundskaber og færdigheder, må forholde sig til en samlet didaktisk indsats og til alle didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37).

ENSRETNING AF FAG OG SAMMENHÆNG NIVEAUER IMELLEM

I Handlingsplanen og rådgivningsgruppens argumentation, som citatet ovenover underbygger, blev de tidligere fag sløjd og håndarbejde (og billedkunst) set ud fra et lighedsblik – og en almengørelse - og fagenes egen ret og forskellighed blev til dels udvisket. Denne ensretningsproces fagene imellem blev allerede på det politiske niveau iværksat med bekendtgørelserne fra 1995 (UVM, 1995a, 1995b), 2002 (UVM, 2002a, 2002b) og 2004 (UVM, 2004a, 2004b) (se skema, bilag 4). I Fælles

mål 2009 for håndarbejde og sløjd, som udkom samme år som regeringens handlingsplan, fremstod fagenes formål *identiske* (UVM, 2009, 2009b). Også fagenes udspecificerede slutmål fremstod tilnærmelsesvis identiske, på nær de materialer, der blev nævnt og sløjdfagets udvidede fokus på sikkerheds- og sundhedskrav til maskiner, materialer osv. Det medfører en vis grad af udtoning af hvert fags *særlige* fagidentitet og praksisforståelse, hvilket på det ideologiske og formelle læseplansniveau (se s. 52) baner vejen for en sammentænkning og ensretning af fagene i faget HD.

På samme måde behandles de praktisk/musiske fag ligeledes samlet set i rådgivningsgruppens rapport (Uddannelsesudvalget, 2007) og i handlingsplanen (bilag 3), dog med konkrete anbefalinger og initiativer for de forskellige fag. Faggruppen som en enhed står tilnærmelsesvist over for de samme udfordringer, og indgår i identiske anerkendelseskampe i forhold til status, vilkår og opmærksomhed i skolen. Denne ensliggørelse af den praktisk musiske faggruppe kan tænkes at medfører interne brydninger fagene imellem, hvis de gennem argumentation om deres fortsatte forskellighed, skal kæmpe om de samme midler. Her opstår der en risiko for at de enkelte fags fagligheder og positioner svækkes. Eller omvendt, en mulighed for at faggruppen mobiliserer et fælles forsvar – en fælles anerkendelseskamp (se s. 54) - for de lærings- og



dannelsespotentialer, der i de praktiske, æstetiske, kropslige og materielle arbejdsprocesser ligger som en fællesnævner i fagene. I det sidste tilfælde kan faggruppen iværksætte en fælles interpellation af stat og samfund, med henblik på at skabe gunstige rammer for- og anerkendelse af fagområdet.

Denne ensretning af fagene - eller udviskning af særlige fagidentiteter – fulgte en almen tendens i epoken, som gjorde sig gældende på flere uddannelsesniveauer. Det sås bl.a. med oprettelsen af læreruddannelsens MD-fag, som beskrevet ovenover. Men også på universitetsniveau, hvor den tidligere Danmarks lærerhøjskole, hvor sløjd og håndarbejde var repræsenterede som to selvstændige fag i cand. pæd. uddannelserne, i 2000 blev nedlagt og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) oprettet i en større fusion¹⁴. Det tiltag faldt sammen med ønsket om mere gennemsigtighed og gensidig anerkendelse, samt en øget standardisering og akademisering i uddannelsessystemet i hele EU bl.a. ved etablering af ECTS-systemet, standardiserede lærings- og kompetencemål (Korsgaard et al., 2017, s. 362) og gennem ensretningen af karakterskalaen og uddannelsesniveauerne. De nye tiltag på DPU medførte fra 2005 at de tidligere værkstedsorienterede cand. pæd. uddannelser i sløjd og håndarbejde blev nedlagt som to selvstændige fag og at kandidatuddannelsen Didaktik (Materiel kultur) blev oprettet (Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005). Kandidatuddannelsen, som orienterer sig mod både teori og praksis i en bredere og mere tværfaglig teoretisk og didaktisk forståelse (se s. 23), havde fra den tid ikke længere de tidligere værksteder til rådighed og en egentlig praktisk undervisning som mulighed. Hermed blev de praktisk orienterede håndværksfag på DPU underlagt en akademiserende ensretning, hvor alle didaktikuddannelser fra da af kunne indordnes i den fælles strukturelle rammesætning.

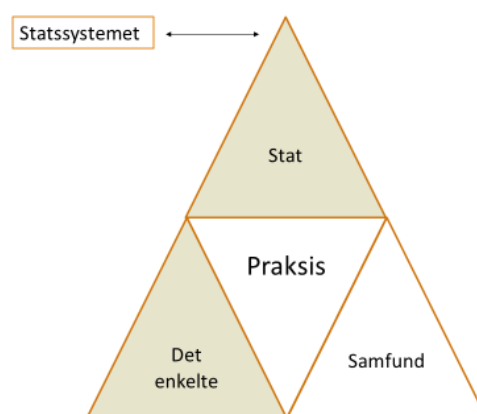
Med forslaget om etablering af HD-faget i folkeskolen, blev der taget et skridt på vejen mod en strukturel og større faglig sammenhæng mellem læreruddannelsens MD-fag, folkeskolens fag og til dels universitetsfaget Materiel kultur didaktik. I både "the *Ildsjæl* in the Classroom" (Qvortrup et al., 2006), handlingsplanen (bilag 3) og rådgivningsgruppens rapport (Uddannelsesudvalget, 2007) blev der opfordret til at anvende en mere akademisk tilgang til undervisningen i fagene og til at øge den forskningsbaserede viden på området. Anbefalingen fra rådgivningsgruppen lød: "Der indføres kandidatuddannelser

¹⁴ Senere i 2007 blev DPU sammenlagt med Aarhus Universitet under navnet Danmarks pædagogiske universitetsskole, og fra 2015 Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) (Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, 2018).

i alle de praktisk musiske fag, hvor de teoretiske og praktiske discipliner vægtes ligeligt” (Uddannelsesudvalget, 2007). Forslaget blev netop underbygget med, at muligheden for videreuddannelse, i form af de tidligere cand. pæd. uddannelser fra Danmarks Lærerhøjskole, med fokus på fagenes praktiske og metodiske del, ikke på tilfredsstillende måde blev videreført i de eksisterende videreuddannelsesmuligheder, som opstod i overgangen til DPU. Således var der med anbefalingerne givet strukturelle forslag til, hvordan en forskningsbaseret videns- og kompetenceudvikling i fagområdet kunne øges gennem etablering af fagspecifikke kandidatuddannelser, og ved at genskabe sammenhæng uddannelsesniveauerne imellem, som var tilfældet i 2. epoke, hvor sløjd og håndarbejde lå som en linje gennem grundskole, læreruddannelse og under Danmarks lærerhøjskole.

UDVIKLINGSINITIATIVER I HD-FAGET

Som resultat af ”The *Ildsjael* in the Classroom” (Qvortrup et al., 2006), rådgivningsgruppens anbefalinger (Uddannelsesudvalget, 2007) og regeringens Handlingsplan (bilag 3), blev der over en årrække iværksat forskellige praksisnære initiativer med afprøvning af HD-faget i folkeskolen, som præsenteres i det følgende. Folkeskolens undervisningspraksis, samt lærernes frivillige deltagelse var udgangspunkt for alle initiativer.



”Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen”

I årene 2009/10 og 2010/11 blev landets skoler inviteret til deltagelse i første forsøgsrunde med afprøvning af HD: ”Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen” (Rambøll, 2011a), initieret af UVM og Bertel Haarder. Det var muligt for skolerne at søge om tilladelse til at gennemføre forsøg inden for fem forskellige temaer, hvoraf tre temaer skal fremhæves: Tema 2: ”Afprøvning af indhold og udstrækning af et nyt obligatorisk folkeskolefag ”håndværk og design” og afprøvning af indhold af ”håndværk og design” som valgfag som erstatning for håndarbejde og sløjd eller håndarbejde, sløjd og billedkunst”, Tema 3: ”Udtalelser om elevernes faglige standpunkt i de praktisk musiske fag” og Tema 4: ”Afsluttende prøver i valgfagene musik og billedkunst og det nye forsøgsfag ”håndværk og design” (Rambøll, 2011a, s. 1).

I evalueringsrapporten blev HD-fagets formål beskrevet som følgende:

Formålet med det nye fag er at øge fokus på håndværksmæssigt arbejde og innovative arbejdsprocesser. Dette skal på sigt bidrage til at forbedre elevernes faglige kompetencer inden for eksempelvis innovation og bearbejdning af materialer (Rambøll, 2011a, s. 13).

Således stod særligt begrebet innovation, håndværksmæssigt arbejde og materialebearbejdning centralt for den fagforståelse, der var defineret i relation til dette forsøg. Forsøget og evalueringresultaterne i rapporten beroede på et mindre empirisk grundlag, da kun få skoler valgte at deltage i forsøget og rapporten understreger, at der var stor variation i, hvordan forsøgene blev gennemført (Rambøll, 2011a, s. 9), hvorfor det var vanskeligt at generalisere resultaterne med henblik på potentialet for at styrke de praktiske/musiske fag: "Forsøgene er ganske enkelt for få, for begrænsede i omfang og for lokalt forankrede" (Rambøll, 2011a, s. 6). Dog forventedes det, at der ville være et vist potentiale i at styrke de praktiske/musiske fag ved at indføre HD som fag, men at en mere systematisk forsøgsrunde var påkrævet, hvis fagets konkrete betydning for elevernes kompetenceudvikling skulle dokumenteres (Rambøll, 2011a, s. 6).

"Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen"

I Handlingsplanen (bilag 3) blev afsat midler til en kortlægning af status og vilkår for det praktisk/musiske fagområde (Rambøll, 2011b). Kortlægningen, som blev gennemført sideløbende med forsøgsrunden beskrevet herover, tog udgangspunkt i kvantitative metoder, hvis empiriske omfang blev vurderet som et *solidt datagrundlag*. Rapportens resultater gav et billede af situationen for de praktiske/musiske fag i folkeskolen medio 2011, primært ud fra lærere, skoleledere og skolechefers perspektiver. Rapporten behandle tre temaer inden for de praktiske/musiske fag: Rammebetingelserne, den pædagogisk praksis og evaluering i de praktiske/musiske fag (Rambøll, 2011b, s. 1).

Aktionsforskning som didaktisk bidrag til udviklingen af HD

Sideløbende med forsøgsarbejde og kortlægning beskrevet ovenover, iværksatte Professionshøjskolen UCC et aktionsforskningsprojekt finansieret via Globaliseringsmidler, der havde til hensigt at arbejde med udviklingen af en ny didaktik for HD-faget (Jørgensen et al., 2012; S. Pedersen & Schneider, 2011). Projektgruppen bestod af to seminarielektorer og to lektorer fra Skolen for Materiel Design. Projektet var tilrettelagt som et praksisnært aktionsforskningsprojekt med to projektskoler som

deltagere. I forsøgets arbejdsspørgsmål blev der lagt hovedvægt på spørgsmål omhandlede designprocesser, undervisningens indhold og evaluering samt lokalernes muligheder og begrænsninger. Gennem aktionsforskningsprojektet bidrog – og ”blandede” fagets fagpersoner, lektorerne, sig i udviklingen af faget. De indgik, som andre deltagere i andre typer praksisformer, i de politiske og faglige forandringsprocesser i fagområdet og havde, med deres forankring i den nære undervisningspraksis, en faglig og didaktisk vinkel på fagets proces. Projektet, som byggede på et samarbejde mellem lektorer og lærere, kan ses som en interPELLerende faktor for alle parter gennem opkvalificering af lærerne i faget, udviklingsarbejde for lektorerne selv, samt frembringelse af brugbare praksisnære resultater og viden til gavn for UVM og den videre politiske praksis. Projektgruppen kom bl.a. med anbefalinger om at indføre det nye skolefag HD, samt at MD-linjefaget ligeledes burde ændres til HD. Desuden pegede gruppens medlemmer på nødvendigheden af at skabe udviklingsmuligheder for faget- og efteruddannelse af undervisere på alle niveauer, samt øget forskning på området. Desuden opfordrede de til at etablere en task forcegruppe, med fokus på retningslinjer for værkstedsindretningen (Jørgensen et al., 2012).

Udviklingsprojekt, skolereform og praksiserfaringer på tværs af niveauer

Mens ovenstående forsøgs- og aktionsforskningsarbejde blev gennemført, blev undervisningsministerposten imidlertid skiftet ud et par gange og inden evalueringsrapporterne lå klar, havde Tina Nedergaard (V) (februar 2010 – marts 2011) og Troels Lund Poulsen (V) (marts 2011 – okt. 2011) siddet på posten, inden Christine Antorini (S) i oktober 2011 indtrådte som Børne- og Undervisningsminister under en regering ledet af Socialdemokratiet, Radikale venstre og Socialistisk Folkeparti (S-R-SF) (okt. 2011-2015). De mange parti- og ministerskift kan have bidraget til, at beslutningen om HD-fagets implementering ikke blev taget over natten.

Med S-R-SF regeringen kom skolepolitikken højt på dagsordenen, bl.a. i skoleudspillet ”Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen” (Regeringen, 2012b), hvor begreberne heldagskole, aktivitetstimer, leg og bevægelse blev sat i spil, hvor netop det praktisk musiske fagområde som en mere almen didaktik kunne gøre sig gældende. I udspillet lå også flere timer til både boglige og praktisk/musiske fag, og ønsket om mere efteruddannelse af lærere og større frihed til kommuner og skoler. Regeringens planer om finansieringen af de nye tiltag gennem en ændring af lærernes overenskomst og arbejdstidsaftale, som bl.a. medførte flere undervisningstimer og deraf mindre forberedelsestid, skabte heftig og voldsom debat og kritik blandt lærerne, forældrene,

pædagogerne og oppositionen. I april 2013 kulminerede anerkendelseskampene mellem de politiske og faglige parterne. Det medførte en fire ugers lang lockout af lærerne, som endte i et regeringsindgreb, som gjorde det økonomisk muligt for regeringen at forhandle en ny skolereform på plads med implementering fra skoleåret 2014 (Coninck-Smith et al., 2015, s. 52-53). Den magtfulde anerkendelseskamp mellem stat og samfund som fandt sted, kan analyseres som en forfejlet interpellation, som tilsidesatte de regler om trepartsforhandlinger, der står som et konkret bevis på anerkendelsesrelationen (se s. 54) mellem regering, fagbevægelse og arbejdsiver i den danske arbejdsmarkedsmodel (Beskæftigelsesministeriet, u.å.). Konflikten endte i et magtudøvende lovindgreb: Nok fik Staten sine midler – en ny skolereform og ændrede arbejdstidsregler – sat igennem, men ikke i første omgang sit mål opnået, da ændringerne og den massive kritik må siges at have medført så store omkostninger i skolens og den enkelte lærers praksis, at intentionen om "Verdens bedste folkeskole" (Regeringen, 2006) og "Gør en god skole bedre" (Regeringen, 2012b) ikke blev opnået med det første. Reformen og lockouten nævnes i denne forbindelse, da den havde vidtrækkende konsekvenser for folkeskolen, fagene og skolens deltagere både under og efter implementeringen (se f.eks. Holm-Larsen, 2013, 2015).

Christine Antorini var den undervisningsminister, der stod på mål for reformen. Hun var også den minister, der fulgte op på resultaterne af "Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen" (Rambøll, 2011a). Ministeriet stillede sig, i tråd med konklusionernes i Rambølls evalueringsrapport, kritisk over for forsøgets datagrundlag og praksis (Rambøll, 2013, s. 2; Undervisning, 2012a). I skoleåret 2012/13 iværksatte Antorini derfor et nyt udviklingsprojekt med afprøvning af faget HD i folkeskolen (undervisning, 2012b). Hovedformålet med udviklingsprojekt var at indsamle systematiske og konkrete kvalitative erfaringer, for derved at sikre en praksisnær viden om HD-faget, inden en eventuel implementering i folkeskolen. I en pressemeddelelse understregede Antorini, at de håndværksmæssige kompetencer udgør kernen i det nye og at faget derudover vil fokusere på designprocesser. Hun udtalte desuden, at ved at samle timerne i ét stort fag, gives håndværksfaget mere volumen og synlighed (undervisning, 2012b).

28 skoler deltog i udviklingsprojektet i skoleåret 2012/2013 (UVM, 2012), hvoraf 11 udvalgte skoler udgjorde grundlaget for den erfaringsopsamling, som Rambøll via observationer og interviews foretog af to omgange på hver skole (Rambøll, 2013, s. 3). Udviklingsprojektet blev bistået af Lektorer fra Professionshøjskolen UCC som bidrog med kvalificerende rådgivning (UVM, 2012). Hermed fulgte Antorini rådgivningsgruppens (Uddannelsesudvalget, 2007) anbefalinger om etablering af udviklingsarbejde i faget over

en periode, i samarbejde mellem folkeskolen og læreruddannelsen, hvormed der blev skabt sammenhæng mellem uddannelsesniveauerne og den politiske dimension. Den tilgang kan analyseres som dobbeltinterpellation (se s. 56) af fagets forskellige deltagere – fra ministerie til lektorer på UCC og fra lektorerne til de deltagende lærere.

Forud for udviklingsprojektet blev der udarbejdet et udkast til Fælles mål, slutmål og læseplan for faget (Rambøll, 2013), som de deltagende skoler kunne planlægge undervisningen ud fra. I udkastet stod det centralt i fagets formål og slutmål, at faget byggede på tre ben: *håndværk, design og materiel kultur* (Rambøll, 2013, s. 33 og 34), der tilsammen skulle danne fagets helhed og som fremstod som ligestillede begreber. Således tog fagets udkast til mål fat i de samme overordnede indholdsområder, som beskrev MD fagets identitet (UVM, 2011, s. 34). Hermed blev begreberne materiel kultur og designproces givet en central plads, ligestillet med håndværket, øjensynligt interPELLeret af MD-faget på læreruddannelsen og kandidatuddannelsen didaktik (materiel kultur) på DPU. Til forskel fra første forsøgsarbejde var dette udviklingsprojekt rammesat ud fra udkastet til Fælles mål for HD, hvilket øjensynligt har guidet og interPELLeret lærerne i en fælles faglig retning og forståelse af fagets mål og indhold. Derudover kan lektorernes rådgivning ligeledes ses som en interPELLationsstrategi mod en fælles forståelse af faget. I den efterfølgende rapport, "Erfaringsopsamling Håndværk og design" (Rambøll, 2013), som udkom i maj 2013, blev der rammesat et antal didaktiske områder, som redegjorde for de opsamlede erfaringer, synspunkter og ideer til videreudviklingen af faget.

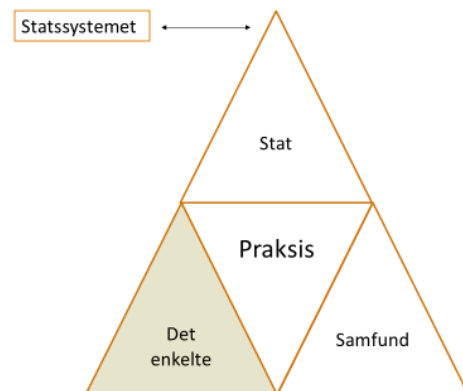
Forsøgsarbejde, kortlægning og udviklingsprojekt i faget HD kan tilsammen ses som en begyndende interPELLation til ny praksis i faget for de deltagende skoler og lærere. Og samtidig – og som det primære italesatte formål – kunne de politiske hensigter og mål for HD-faget afprøves og evalueres i en konkret undervisningspraksis til brug i fremtidige beslutningsprocesser. Derved kan evalueringsrapporternes resultater analyseres som gensidig interPELLation (se figur 12, s. 54) af den politiske praksis, med betydning for udformningen af mål og midler for faget på det politiske og økonomiske niveau (se s. 49). Det sidste udviklingsprojekt lå umiddelbart forud for beslutningen om indførelsen af faget i folkeskolen i forbindelse med skolereformen 2014, som uddybes i 4. epoke. I det følgende behandles rapporternes resultater i en samlet analyse.

RESULTATER FRA FORSØG, KORTLÆGNING OG UDVIKLINGSPROJEKT

I det følgende opsummeres og analyseres resultaterne fra hhv. forsøgsarbejdet (Rambøll, 2011a), kortlægningen af de praktiske musiske fag i folkeskolen (Rambøll, 2011b) samt

udviklingsprojektet (Rambøll, 2013). Afsnittet er eksplicit struktureret ud fra didaktikkens grundspørgsmål (se s. 37). Formålet med afsnittet er at synliggøre, hvordan afprøvelserne af HD-faget og undersøgelsen af forholdene i fagområdet affødte og synliggjorde særlige muligheder og

udfordringer for HD-fagets undervisningspraksis, for i de følgende epoker at undersøge, hvordan disse fremadrettet blev håndteret både i den politiske praksis, hos eksterne deltagere praksis og i folkeskolens og fagets praksis.



Hvad, hvorhen og hvorfor?

I relation til spørgsmålet om *hvad* knytter sig spørgsmålet om hvilke mål? I første forsøgsrunde var det lagt frit op til lærerne på de enkelte skoler eller kommunerne at formulere, tilpasse eller omskrive de eksisterende trin – og slutmål i hhv. sløjd, håndarbejde og eventuelt billedkunst til mål for HD (Rambøll, 2011a, s. 16). Lærerne fik derved mulighed for at sætte rammerne for faget på det formelle læseplansniveau (se s. 52), hvilket medførte behovet for didaktologisk refleksion over fagets indhold og didaktik, som på normalt vis allerede er formuleret fra politisk side i Fælles mål. Det medførte mulighed for en bred fortolkning af fagets mål og indhold.

Nogle skoler afprøvede faget i en integration af sløjd og håndarbejde, hvilket gav færre udfordringer end i de forsøg, hvor sløjd, håndarbejde og også faget billedkunst blev integreret (Rambøll, 2011a, s. 2). Dog fremhæves det at HD-faget ved integration af alle tre fag og deres materialer for alvor syntes at kunne nytænkes (Rambøll, 2011a, s. 2 og 15). I forsøgene blev der typisk ikke arbejdet med "fuld integration" og udvidelse af materialer og redskaber i fagene. Der forklares bl.a. med lokaleudfordringer og manglende lærerkompetence, som uddybes i det følgende (Rambøll, 2011a, s. 17).

I anden forsøgsrunde skulle de deltagende lærere tage udgangspunkt i de foreløbige udkast til Formål-, Slutmål- og Læseplan for HD-faget (Rambøll, 2013, s. 33-37). Hermed blev fortolkningen af fagets mål og indhold rammesat fra politisk hold, modsat første forsøg. I evalueringen bliver der peget på nogle generelle erfaringer og udfordringer i

anvendelse af de formelt beskrevne mål: De blev ikke i særlig høj grad anvendt i planlægningen, og deres antal og omfang syntes for ambitiøse i forhold til den reelle undervisningstid, hvis undervisningen skulle indeholde fordybelse og kvalitet i arbejdet (Rambøll, 2013, s. 13). Desuden fremgår det, at lærerne oplevede en usikkerhed omkring de tre indholdsbegreber, håndværk, design og materiel kultur, bl.a. i forhold til, hvorvidt alle tre "ben" skulle indgå i alle forløb og vægtes ligeligt (Rambøll, 2013, s. 13 - 14). Begrebet materiel kultur syntes for nogle at fremstå som det mest fremmede og svært håndterbare, og for nogle fremstod det som en form for akademisering af faget (Rambøll, 2013, s. 18).

I evalueringen beskrives det, hvordan langt de fleste forløb tog udgangspunkt i en idé om et konkret produkt eller et særligt materiale, og at indholdsbegreberne i fagbeskrivelserne mere sjældent var i betragtning. Den udvælgelse af fagets *hvad*, der her gennemføres refererer til fagene i 1. epoke og til dels 2. epoke, hvor modelarbejdet var styrende for undervisningens indhold. Enkelte havde til gengæld ladet designprocessen fylde i en sådan grad, at de havde afsluttet forløbet med fremstilling af prototyper uden fokus på håndværket. Andre igen havde taget udgangspunkt i en håndværksteknik og reduceret designprocessen til udsmykning af den færdige model (Rambøll, 2013, s. 13), som indikerer samme tilgang til designprocessen, som i slutningen af 2. epoke, illustreret i analysen af mit forklæde, billede 12.

Mens ønsket med etableringen af HD fra politisk side bl.a. var at øge de praktiske færdigheder hos eleverne, viser evalueringen en udbredt holdning om, at den øgede opmærksomhed på design og materiel kultur medførte, at eleverne nåede omkring færre konkrete håndværksmæssige teknikker. Det førte hos nogle til en bekymring for at de håndværksmæssige kompetencer vil glide i baggrunden (Rambøll, 2011, s. 28, Rambøll, 2013, s. 15), som også blev problematiseret i forbindelse med implementeringen af MD faget (se s. 150).

Håndværket vil komme mindre i fokus, når der skal være tid til design og materiel kultur... Når man integrerer og fremhæver elementer i et fag, såsom materiel kultur og design, og samtidig slår to håndværksmæssige fag sammen, betyder det nødvendigvis, at lærerne i højere grad må prioritere i de håndværksmæssige kompetencer, som de ønsker, at eleverne skal lære. Dette kan i sig selv skabe modstand mod faget (Rambøll, 2013, s. 15).

Her peges således på fagets nye elementer, såvel som integrationen af de tidligere fag,

som det, der kan skabe modstand. I citatet synes design, materiel kultur og håndværk at blive som adskilte elementer. Det underbygges af forståelsen af en designproces, som ofte blev tolket som lig med idéfasen og i mindre grad som en samlet proces fra idé til evaluering af et færdigt produkt (Rambøll, 2013, s. 16). Den forståelse kan analyseres som manglende interpellation til den designorienterede del af faget, som ikke i samme grad og ud fra samme forståelse, bl.a. i relation til en begrebet innovation¹⁵, har været en del af fagene sløjd og håndarbejdet tidligere.

Andre deltagere nærede et håb om, at eleverne fik en bedre fornemmelse for de redskaber og materialer de brugte, da de kunne se meningen med at lære at anvende dem, som en nødvendighed for at den personlige idé kunne materialiseres i et produkt (Rambøll, 2011, s. 3). Den design- og proces orienterede metode syntes derved i nogle tilfælde at udvikle elevernes handlekompetence i forhold til de håndværksmæssige teknikker og materialer. Og i evalueringen fremgår også en enighed om, at eleverne blev bedre til at overskue tilblivelsesprocesser, idéudvikling og procesarbejde (Rambøll, 2011a, s. 3).

Nogle lærere i første forsøgsrunde beskrev bevægelsen i faget således, at fra at have set de håndværksmæssige færdigheder som et mål i sig selv, sås de nu som et redskab til at nå et mål (Rambøll, 2011a, s. 2). Andre beskriver ”... at der er sket et skift fra at betragte fagene som nyttefag til i højere grad at se dem som designfag” (Rambøll, 2011a, s. 20). Begge betragtninger, som trækker tråde til fagopfattelserne i de tidligere epoker.

Hvordan

En af de større udfordringer i det nye fag syntes i evalueringsrapporten fra første forsøg at være manglende lærerkompetencer og didaktiske redskaber til at strukturere og overskueliggøre de kreative processer (Rambøll, 2011a, s. 2). I anden forsøgsrunde fremstod det ligeledes som en udfordring for lærerne at gennemføre forholdsvis frie processer, hvor eleverne selv har bestemt produkt og materiale (Rambøll, 2013, s. 20). Lærerne manglede inspiration til, hvordan man styrer og rammesætter designprocessen (Rambøll, 2013, s. 17). Desuden viser resultaterne en uenighed om, hvorvidt de håndværksmæssige kompetencer skal være på plads, inden man kan gå i gang med

15 Innovationsbegrebet blev beskrevet som en del af fagets formål i første forsøgsrunde: Formålet med det nye fag er at øge fokus på håndværksmæssigt arbejde og innovative arbejdsprocesser. Dette skal på sigt bidrage til at forbedre elevernes faglige kompetencer inden for eksempelvis innovation og bearbejdning af materiale (Bilag 4, s. 13). Og indgår i udkastet til beskrivelsen af fagets formål i anden forsøgsrunde: Gennem designprocesserne arbejder eleverne udforskende, eksperimenterende og problemløsende, så en kreativ og innovativ tilgang fremmes og tillid til egne muligheder for at kunne tage stilling og handle udvikles. (Rambøll, 2013, s. 33).

designprocessen. Såvel som deltagerne i faget var uafklarede omkring, hvorvidt både bløde og hårde materialer skulle indgå i alle forløb, og hvad der således definerede og adskilte det nye fag fra blot at være et fællesprojekt mellem to separate fag (Rambøll, 2013, s. 13 - 15).

Der fremlægges to metoder til arbejdet med designprocessen, som har gjort sig gældende i forsøgene, en meget styret tilgang og en mere fri tilgang. Denne vekslen lægges der også op til i udkast til læseplanen for HD (Rambøll, 2013, s. 35). I den frie tilgang, som evalueringen viste, at mange elever satte pris på, arbejdede eleverne selvstændigt med hvert deres produkt ud fra et stort materialeudvalg og i mere frie arbejdsprocesser, med fri adgang og bevægelighed mellem faglokalerne til sløjd og håndarbejde. I den arbejdsform skal læreren navigere i mange projekter og i højere grad fungere som rådgiver og vejleder og give kreativ sparring, fremfor "bare" at give "almindelig" hjælp til håndværksteknikker. Nogle lærere oplevede arbejdsformen som en udfordring. (Rambøll, 2013, s. 20). Ikke mindst fordi det skabte mere kaos og ventetid i undervisningen, også ved 2-lærerordning (Rambøll, 2011a, s. 2). Andre deltagere oplevede at de frie projekt og designforløb blev for abstrakte, og de afgrænsede derfor rammerne for de designmuligheder, det materialeudvalg og de håndværksmæssige teknikker eleverne kunne anvende (Rambøll, 2011a, s. 16). Der foreslås eksempelvis i udviklingsprojektet, at man udvælger og prioriterer værktøjer, materialer og teknikker og afholder håndværkstekniske kurser inden projekter sættes i gang (Rambøll, 2013, s.16).

I de designorienterede forløb blev det i første forsøgsrunde fremhævet som en organisatorisk fordel, at faget tilrettelægges som længere forløb, med et større antal lektioner om ugen (Rambøll, 2011a, s. 27). I anden forsøgsrunde henvises der på samme måde til fordelene ved at sammenlægge lektionerne og få mere sammenhængende tid, at holdele årgange og parallellægge undervisningen for større fleksibilitet (Rambøll, 2013, s. 11). Organisatoriske ses der også en bekymring for om en sammenlægning af fagene betyder færre timer til faget HD. Den bekymring underbygges af kortlægningsrapportens resultater som viser, at de praktiske musikfag generelt blev tildelt for få ressourcer, særligt ift. efteruddannelse og lavt/utilstrækkeligt timeantal. Her var håndarbejde, sløjd og hjemkundskab særligt udfordret, da nogle skoler planlagde færre timeantal end det vejledende (Rambøll, 2011b, s. 2 og 22).

Hvor og Hvormed

Foruden timeantal og lærerkompetencer blev også faglokalerne fremhævet som en mulig udfordring i faget i begge forsøgsrunder, når disse ikke ligger i nærheden af hinanden (Rambøll, 2011a, s. 31; 2013, s. 7). Dette bl.a. i forhold til at kunne integrere fagene og deres materialer og redskaber (Rambøll, 2011a, s. 31). Dog blev det fremhævet som en fordel, hvis eleverne havde mulighed for at bevæge sig frit mellem faglokaler, hvis ikke lokalerne var integrerede eller lå i umiddelbar forlængelse af hinanden. Det blev påpeget at lokaleproblematikken til dels kunne afhjælpes ved tolærerordning, hvor lærerne tilsammen havde de fornødne færdigheder og derved kunne bemande begge faglokaler (Rambøll, 2011a, s. 31). Dog udtalte en deltager i anden forsøgsrunde, at det ikke er elevernes færden mellem faglokalerne, der er den største udfordring, men lærernes manglende føling med, hvad der foregår i det andet lokale (Rambøll, 2013, s. 9). Her peges også på, at det var nemmere at gennemføre HD undervisningen i sløjdlokalet, end i håndarbejdslokalet, da redskaber og maskiner til de tekstile arbejdsprocesser nemmere lader sig flytte, end sløjdfagets. Sikkerhedskravet i sløjdlokalet, hvor en uddannet sløjdlærer skal være til stede, skabte dog udfordringer (Rambøll, 2013, s. 7).

Hvem

I rapporten fra første forsøgsrunde fremgår det, at undervisningen ofte blev organiseret og gennemført med to lærere med forskellige fagligheder, eksempelvis sløjd og håndarbejde, hvilket gav mulighed for et konstruktivt samarbejde. Undervisning, hvor flere lærerressourcer forestår undervisningen sammen i forløb med flere undervisningstimer samlet pr. uge, opfattes positivt og nødvendigt (Rambøll, 2011a, s. 27). Det samme resultat viser forsøgsrunde to, hvor det beskrives, at undervisningen fungerede godt, når der var en lærerfaglighed med erfaring/uddannelse i både håndarbejde og sløjd og eventuelt design/materiel kultur til stede. Det fremstod derimod som en udfordring for hhv. sløjd- og håndarbejdsuddannede lærere at undervise inden for det modsatte fagområde, hvor man ikke er linjefagsuddannet/har kompetence i faget (Rambøll, 2013, s.9). Det nye i faget – det anden fags faglighed, såvel som design-og innovationsprocesserne – opfattes således som en udfordring pga. manglende uddannelse i fagområdet. Der sås ligefrem en generel frygt for, at faget ikke kan gennemføres uden fagligt kompetente lærere fra begge de tidligere fag, eller lærere der besidder begge kompetencer (Rambøll, 2011a, s. 31)

Det nye faglige fællesskab mellem sløjd- og håndarbejds lærere sås samtidig som en styrke i faget (Rambøll, 2013, s. 9). Når samarbejde mellem faglighederne er muligt, kan det ses

som interpellation til det nye i faget. Som en måde, at overskride den fag-centrisme (se s. 32), der som resultat af de tidligere fags velinterpellerede praksisformer og strukturelle og organisatoriske opdeling, har opretholdt faggrænserne. Som de tidligere epokeanalyser viser har sløjd og håndarbejde – til trods for didaktiske ligheder – i praksis historisk set fremstået som to forskellige fag, i to forskellige faglokale, med forskellige materiale-, værktøjs- og redskabsbeholdninger og henvendt til forskellige køn. I HD-faget, og i forsøgsarbejdet og udviklingsprojektet, skal forskellighederne forenes og nytænkes, med designproces, innovation og materiel kultur som det fælles tredje.

Det fremhæves i evalueringerne, at lærerne har oplevet større arbejdsglæde, engagement og motivation hos eleverne og at HD-faget har givet mulighed for større medbestemmelse (Rambøll, 2011a, s. 2-3; 2013, s. 24). Lignende konklusion ses i kortlægningsrapporten, hvor det beskrives, at der var god mulighed for elevinddragelse i undervisningen i de praktiske musiske fag, såvel som det var oplevelsen, at eleverne generelt var motiverede for at deltage i undervisningen (Rambøll, 2011b, s. 3). På samme måde var lærerne ligeledes generelt set positive i forhold til, hvad eleverne fik ud af faget, dog med undtagelse af bekymringen om tab af de håndværksmæssige kompetencer, som tidligere nævnt. Flere lærere fremhævede elevernes evner til at planlægge og gennemføre design- og produktionsprocesser og deres forståelse for, at fremstille produkter til andre, i samarbejdende forløb (Rambøll, 2013, s. 27).

Regeringens strategi, med afprøvning og udvikling af erfaring inden en egentlig beslutning om faget, kan ses som en politisk intention om at tage beslutningen på et oplyst vidensgrundlag, med inddragelse af fagets fagpersoner og ud fra praksisnære erfaringer. Det kan analyseres som interpellation gennem inddragelse og medbestemmelse.

Efter en didaktisk redegørelse og analyse af evalueringsrapportens resultater, som har synliggjort både muligheder og udfordringer i afprøvningen af HD, forlænger jeg i det følgende analysen med inddragelse af reaktioner fra de faglige foreninger og lektorerne i fagområdet, som synliggør hvordan de ud fra forskellige praksisformer og fagforståelser, indgår i anerkendelseskampe (se s. 54) med staten for fagrådets vilkår, mål og midler.

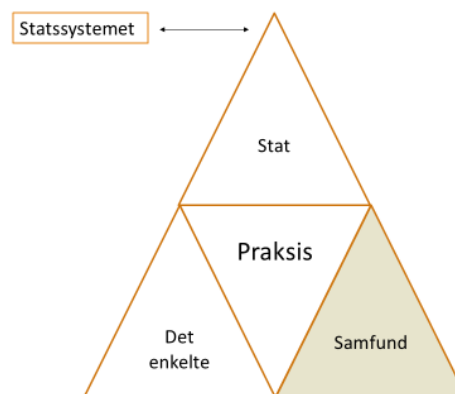
FAGLIGE FORENINGERS PERSPEKTIV PÅ UDFORDRINGER OG MULIGHEDER

Sløjd- og håndarbejdsfagernes indførelse i skolen i

1. epoke var initieret af faglige ildsjæle, og det grundlag af færdigheder, viden, pædagogik og didaktik, der dengang blev skabt og kæmpet for, genkendes stadig som grundlaget i de praktiske fag i denne epoke. Men noget nyt står for døren.

På samme måde som dengang kæmper fagets ildsjæle stadig for det faglige, pædagogiske og organisatoriske grundlag i etableringen af HD-

faget, og de "kræver" at anvende og stille deres viden om fagene til rådighed. Det kunne bl.a. lad sig gøre gennem deltagelse i forsøgsarbejde og udviklingsprojekter. Men også gennem involvering og engagement i fagenes faglige foreninger som varetager fagenes interesser – både inde i skolen gennem afholdelse af kurser for fagets lærere, men også udadtil, som foreninger, der engagerer sig i samfundsmæssig- og politiske processer og debatter om fagområdet, som allerede vist i analysen af MD-faget. De faglige foreninger står placeret i samfunds-dimensionen. De taler, i modsætning til statsdimensionen og den politiske praksis, ud fra et fagdidaktisk perspektiv og ser, som følge deraf, givetvis fagets materialitet, organisering og didaktisering som præmisser for enhver undervisningspraksis. Når der derfor opstår ændringer i fagområdet mål og middel, skaber det, som også tidligere vis, reaktioner hos de faglige foreninger, som de følgende nedslag synliggør.



I januar 2011 arrangerede og afholdte Danmarks sløjdlærerforening en høring på Christiansborg: "Den praktiske dimension i verdens bedste folkeskole" (Danmarks Sløjdlærerforening, 2011a). Hensigten var at klæde de politiske ordførere på til "...at træffe fornuftige beslutninger om de praktiske fags muligheder og vilkår i skolen" (Danmarks Sløjdlærerforening, 2011a). En sådan høring kan ses som led i sløjdlærerforeningens kamp for sløjdfaget og for de særlige potentialer, der knytter sig til faget og fagområdet generelt. På baggrund af høringen, samt rapporterne fra forsøg (Rambøll, 2011a) og kortlægning (Rambøll, 2011b) i folkeskolen, udarbejdede sløjdlærerforeningen en "Opfordring til politikerne vedrørende de praktiske fags styrkelse i kommende reform af FSK og revision af Læreruddannelsen" (Danmarks

Sløjdlærerforening, 2012). Heri gav de forslag til forbedrede vilkår for fagområdet¹⁶, og de understregede deres ønske om at bidrage til udviklingen af det praktiske fagområde med fokus på HD, innovation og entrepreneurship. Holdningen i foreningen var:

... at den moderne sløjd ud fra eksisterende kernefagligheder i ordentlige rammer og med et statusløft, selvstændigt og i ægte tværfaglige sammenhænge, stærkt kan hjælpe med til, at fremtidens folkeskole kan løfte opgaven med inklusion, skaffe ny motivation for de praktisk orienterede unge, bibringe unge lysten og kompetencer til innovation og entrepreneurship og at målsætningen om at 95 procent af en ungdomsårgang får en ungdomsuddannelse nås (Danmarks Sløjdlærerforening, 2012).

I citatet understreger foreningen, at *den eksisterende kernefaglighed i sløjdfaget* og fagets *selvstændighed* skulle bevares, hvilket underbygger og bibeholder den hidtidige klare faggrænse, men der åbnes samtidig op for nytænkning og *ægte tværfaglige samarbejder*. Citatet peger desuden på sløjdfagets særlige pædagogiske potentiale, som refererer til fagets formålet i 1. epoke, og dets uddannende potentialer, som refererer til 2. epokes mere erhvervsrettede formål. Dette som måder at bidrage til løsningen af statens indre udfordringer, gennem mulighed for inklusion og motivation for en *særlig* gruppe af praktisk orienterede unge og i form af kompetenceløft, ligeledes for den *særlige* gruppe elever, der også i deres ungdomsuddannelser skal arbejde praktisk og bidrage til regerings målsætning på ungdomsuddannelsesområdet.

I en skrivelse til Undervisningsminister Christine Antorini udtrykte Håndarbejds lærerforeningen forvirring over de skiftende udmeldinger omkring faggruppen og usikkerhed omkring HD-fagets præmisser, mål og indhold. Samtidig italesatte de ligeledes en frygt for, at håndarbejdsfagets særlige potentiale blev overset i det nye fag og at kvaliteter som f.eks. samarbejde, elevernes motorisk udvikling og udviklingen af håndværksmæssige – og udtryksmæssige færdigheder, almen dannelse og personlig alsidig udvikling ville blive glemt ved ændringer i faget (Eskildsen, 2013). Håndarbejds lærerforeningen taler her om fagets dannelsespotentialer ud fra et *alment* perspektiv, i lighed med de pædagogiske idealer, der lå i håndarbejdsfaget i 1. epoke, som et fag forbeholdt og til gavn for alle elever, samtidig med at de, tilsvarende

¹⁶ Sløjdlærerforeningens forslag: Hæve vejledende timetal til mindste timetal, praktiske fag obligatoriske i 7.-10. klasse, optimering af faglokaler, obligatorisk prøvefag, etablering af fora til videndeling og udvikling, bedre eftervidereuddannelsesmuligheder, ensrette fagene de to niveauer imellem, uddanne kvalificerede lærere til alle praktiske fag på alle klassetrin, sikre mulighed for kvalificerende linjefagsuddannelse landet over, ønske om seriøs forskning i fagenes udviklingspotentialer (Danmarks Sløjdlærerforening, 2012).

sløjd lærerforeningen, italesætter bekymring for at miste håndarbejdsfagets *særlige* potentiale.

Begge foreninger udtrykte bekymring i forhold til de afsatte ressourcer og midler i HD-faget. Eksempelvis satte håndarbejds lærerforeningen spørgsmålstegn ved, hvorvidt der blev afsat nok ressourcer til indretning af faglokaler, fordybelse, udvikling og fornyelse i faget, udvikling af undervisningsmidler og styrkelse af lærernes faglighed (Eskildsen, 2013). Foreningerne pointerede skolernes hidtidige nedprioriteringen af timer til sløjd og håndarbejde, som også kortlægningsrapportens resultater viste (Rambøll, 2011b, s. 2 og 22) og beskrev frygten for en yderligere reduktion af timeantallet (Rosenbech, 2013b), og en mere grundlæggende bekymring for håndarbejdsfagets fremtidige overlevelse som prioriteret skolefag (Eskildsen, 2013).

Dog italesætter foreningerne også HD-fags potentiale bl.a. i forhold til udviklingen af håndværksmæssige færdigheder og kompetencer som innovation og entrepreneurship i et mere tidssvarende fag (Eskildsen, 2013), hvilket knytter sig til målet sat på det politiske niveau. I et gennearbejdet bud på et nyt fag i udskolingen " Gør god reform af folkeskolen endnu bedre - indfør: håndværk/teknik", som blev støttet af "Dansk Byggeri" (Rosenbech, 2013a), handlede sløjd lærerforeningen på deres bekymring og opfordrede regeringen til at indføre et obligatorisk praktisk-teknisk og innovativt udskolingsfag. I forslaget gav de udtryk for større ambitioner end dem, der fra regeringens side blev tilskrevet HD-faget: "at indføre faget håndværk og design ved nedlæggelse af håndarbejde og sløjd, er en fornyelse, men ikke noget reelt løft i sig selv" (Rosenbech, 2013a).

I det ovenstående fremgår flere opmærksomhedspunkter, som ligger i tråd med resultaterne fra det tidligere gennemførte forsøgsarbejde og udviklingsprojekt. Og til dels erfaringerne fra MD-faget på læreruddannelsen.

Begge foreningers involvering i fagenes forstsatte udvikling kan ses som et tegn på, at foreningens medlemmer, hver især, men også i fælles front, ikke uden videre accepterer og interPELLERES til en politisk besluttet ændring af mål, indhold, vilkår og organisering i fagområdet. Det medfører anerkendelseskampe og interpellation på tværs af dimensioner (se s. 54), men også indefra, i og mellem fagene. Fagenes lange tradition som to separate og unikke skolefag synes truet med etableringen af HD, hvor fagene risikerer at miste deres egen værdi til fordel for en tværfaglig og fællesorienteret opfattelse og praksis i faget HD. Som tidligere vist kan ensretningen ses som en trussel for både sløjd og håndarbejdes faglighed og fagdidaktik, men også for fagenes respektive faglige foreninger. Måske derfor kæmpede foreningerne, ud fra hver deres faglige perspektiv, og i særdeleshed

sløjdlærerforeningen, for de særlige fagligheders fortsatte beståen, og de fremhævede vigtigheden i at bevare hvert fags unikke potentiale, også i en eventuelt sammenlægning. Foreningernes kampe for fagets indhold og organisering kan samtidig aflæses som interpellation af den politiske praksis, og i de følgende epokeanalyser vil jeg forsøge at vise, hvordan denne interpellation i nogle sammenhæng lykkedes.

Diskussion og opsummering

Analysen af 3. epoke har vist, hvordan Danmark som del af det internationale samfund og medlem af EU indgik i, organiserede og tilpassede sig en mere liberal, globaliseret verdens politiske og økonomiske præmisser. Under påvirkning fra globaliseringens og det europæiske fællesskab blev staten i sin uddannelsespolitik interPELLERET med strukturelle og indholdsmæssige forandringer og ensretninger på både universitet, læreruddannelse, folkeskole og i det praktiske fagområde til følge.

Etableringen af MD-faget på læreruddannelsen og forsøgsarbejde, udviklingsprojekt og kortlægning i folkeskolen kan ses som brobyggere mellem dimensioner og praksisformer i statens indre. Og ved at se tiltagene som måder at iværksætte og interpellere statens mål, har jeg forsøgt at synliggøre, hvordan mål og midler sat i kulturanalysens fire dimensioner står i relation til hinanden. Gennem de interPELLATIONSprocesser som resultaterne og anbefalingerne fra internationale og nationale rapporter satte i gang, og via efterfølgende politisk handling i form af forsøgsarbejde- og udviklingsprojekt i folkeskolen, kunne staten søge anerkendelse for de politiske forhandlinger om fagets indretning og organisering, allerede inden faget blev besluttet og realiseret.

Analysen viser, hvordan etableringen af MD, såvel som beslutningsprocessen omkring HD, var præget af anerkendelseskampe mellem flere dimensionerne og praksisformer, og også horisontalt set, når fagene sløjd og håndarbejde på en og samme tid har skabt fælles front i kampen om fagets status og vilkår, og samtidig har ønsket at værne om den særlige faglighed, der kendetegner hvert fag. Den veldefinerede didaktiske grundform, som sløjd og håndarbejde ved deres indførelsen i skolen hver især var defineret af, og som prægede undervisningen i fagene gennem 1. og 2. epoke, synes i denne epoke udfordret med de nye politiske tiltag og den tiltagende ensretning i fagenes formål, med en reduktion af det fagspecifikke til følge.

3. epoke fremstår derfor som en usikker, afsøgende periode for HD-faget i folkeskolen og MD-faget på læreruddannelse, både i den politisk praksis, men også organisatorisk og

didaktisk set i den nære undervisningspraksis. Denne ustabilitet i fagområdet afledte debat og diskussion på det almene (stat), det særlige (samfund), såvel som på det partikulære (det enkelte) niveau (se s. 45). Det "kaldte på" og affødte reaktioner hos forskellige subjekter, blandt andre de faglige foreninger og lektorerne på læreruddannelsen, som gennem faglige argumenter interPELLerede regeringen tilbage. Argumenterne kredsede bl.a. om fagets personlige og alment dannende potentiale, ud fra en formal dannelsestænkning (se s. 12); fagets færdigheds- og erhvervsrettede potentiale set ud fra en material dannelsestænkning; eller fagets potentiale i en innovativ og entreprenant forståelse, som indskrev sig i de statslige og mellemstatslige politiske målsætninger.

Analysen af den nære undervisningspraksis på to læreruddannelser og resultaterne fra evalueringsrapporterne viser en større orientering mod de tre indholdsområdet i faget: håndværk, designprocessen og den materiel kultur, samt en inddragelse af begreberne innovation, og entreprenørskab i fagenes formelle beskrivelser. Ifølge evalueringsresultaterne ledte det nye i faget til nye muligheder for samarbejde faglærerne imellem, mere motiverede elever, et positivt læringsudbytte og større forståelse for den samlede designproces, og de håndværksteknikker eleverne arbejdede med heri. Men samtidig blev flere opmærksomhedspunkter fremskrevet, blandt andet usikkerhed omkring implementering, vægtning og rækkefølge i fagets indholdsbegreber - særligt designprocesser og materiel kultur - bekymringen for en forringelse af elevernes håndværkskompetence og faget timetal, oplevelsen af manglende lærerkompetencer, samt udfordringer i forhold til faglokaler placering. De faglige foreninger fremlagde ligeledes en række opmærksomhedspunkter, der lå i tråd med rapporternes, hvor særligt bekymringen for at miste fagenes særlige karakter og kernefaglighed, manglende ressourcer til faglokaler, faglig udvikling, lærernes opkvalificering samt frygt for reduktion i fagets timetal stod centralt. De pegede på vigtigheden i at bevare fagets personligt- alment- og fagligt dannende potentiale, og så samtidig en mulighed for at skabe et tidssvarende fag, der kan bidrage til løsning af politiske mål og samfundsmæssige udfordringer.

I denne epoke blev der således gjort erfaringer i både den politiske praksis og fagets praksis, og lagt til rette for en politisk beslutningen om at etablere HD-faget. I det følgende udfolder jeg, hvordan den endelige beslutning om HD blev håndteret politisk set, og i den konkrete undervisningspraksis, hvor skolerne på frivillig basis afprøvede og erfarede forud for den endelige implementering af faget som obligatorisk fag.

Håndværk og design som fag i skolen

Som afslutning på skolekonflikt og lærerlockout i 3.

epoke, indgik S-R-SF regeringen, med Helle

Thorning ved magten, Venstre, Dansk Folkeparti og

Det Konservative Folkeparti i sommeren 2013 en

aftale om et fagligt løft af folkeskolen – Den nye

folkeskolereform (Regeringen, 2013a). Et særligt

interessant element i reformen i denne

sammenhæng, er den endelige beslutningen om

indførelsen af faget HD som erstatning for sløjd og

håndarbejde i folkeskolen. *Således blev HD-faget en realitet.* Som et obligatorisk fag

placeret på flere eller alle klassetrin fra 4 - 7. klasse.

Den forudgående politiske proces i 3. epoke, med bl.a. forsøgsrunder, afprøvninger,

evalueringer og faglige kampe omkring HD-faget, resulterede således i beslutning om at

indføre HD- faget i folkeskolen, og i læreruddannelsen. I aftaleteksten for folkeskolefaget

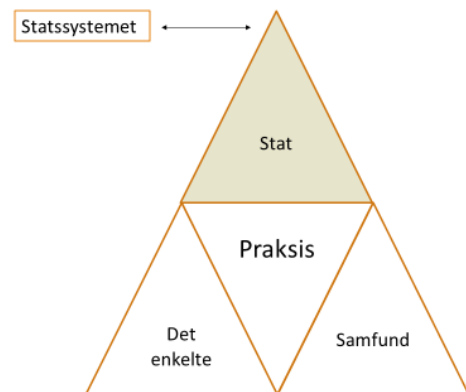
lød formuleringen således:

De praktiske/musiske fag skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling og folkeskolens øvrige fag, herunder særligt dansk og matematik. Derfor indføres et nyt fag Håndværk og design, som erstatter sløjd og håndarbejde, og desuden indgår i valgfagsrækken.

Samtidig forhøjes det vejledende timetal for musik i 1. og 5. klasse og for håndværk og design i 4. klasse med én lektion om ugen (Regeringen, 2013a, s. 8)

I den forbindelse uddybede Undervisningsminister Christine Antorini beslutningen med følgende udtalelse:

I Danmark skal vi leve af både at være et videns- og et produktionssamfund. Folkeskolen skal arbejde med at styrke samspillet mellem teori og praksis. Det er netop kernen i håndværk og design. Elever går fra idé til færdigt produkt, bruger håndværksteknikker, arbejder med design og inddrager skolens og elevernes omverden i arbejdet. På den måde udvikler vi elevernes motivation, kreativitet og innovative evner. Og netop innovation vil være et element, der skal indgå i det nye



fag... 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. De praksisnære erfaringer [fra forsøgsrunde 2] vil blive anvendt i det videre arbejde med udvikling af det nye fag. For at give kommunerne og skolerne mulighed for at oparbejde de nødvendige kompetencer og sikre de fysiske lokaliteter til at undervise i det nye fag, vil det først være obligatorisk at udbyde faget fra skoleåret 2016/2017. Skolerne vil dog kunne vælge at udbyde faget allerede fra skoleåret 2014/2015 (UVM, 2013).

Med disse formuleringer fremstilles faget som et middel til at løfte samfundets behov for design- og innovationskompetence, og ikke mindst styrke elevernes håndværkskompetencer med henblik på at præge de unges tilvalg af erhvervsuddannelser, som også i denne periode oplevede et frafald, som både politisk set og i fagforenings- og erhvervslivet (Dich & Omar, 2015; Flensburg, 2015) italesættes som et stigende problem. I 2014 afledte problematikken en reform af erhvervsuddannelserne, med henblik på at få flere unge til at søge optagelse på – og gennemføre uddannelsen (Regeringen, 2013b, 2014)¹⁷.

I citatet ovenover nævnes fagets pædagogiske, personligt – og alment dannende potentiale derimod ikke. Faget tales i denne sammenhæng ikke ind i den reformpædagogiske diskurs, der tidligere dominerede fagene sløjd og håndarbejde, men ind i en erhvervsorienterede diskurs, der slog igennem i 3. epoke og som manifesteres her i 4. epoke.

Læringsmålstyret undervisning

Reformen medførte desuden etablering af heldagsskole, med flere undervisningstimer og færre forberedelsestimer til følge; "Åben skole", med krav om samarbejde med lokalmiljøet og eksterne samarbejdspartnere; større samarbejde på tværs af fagligheder, bl.a. mellem pædagoger og lærere; samt fokus på læringsmålstyret og dokumenteret undervisning, med nye beskrivelser af fagenes Fælles mål til følge. Den læringsmålsstyrede undervisning, med rod i den angelsaktisk curriculumtænkning (se s. 14), blev fremstillet som et overordnet princip i folkeskolen (UVM, 2014c), der gav muligheden for at sikre ensretning i elevernes læring gennem måling, evaluering og sammenligning. Tænkning heri harmonerer med et politisk ønske om at styre, styrke og

¹⁷ Et af fire klare mål i reformen var at "Mindst 25 procent skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020. Andelen skal være op på min. 30 procent i 2025" (Regeringen, 2014, s. 3).

højne det generelle videns- og uddannelsesniveau i statens indre, og derved efterleve samfundets uddannelsesbehov (Wiberg, 2017b), samt styrke statens suverænitet (se s. 47 og 55) og gøre den konkurrencedygtig i forhold til andre stater. Gennem indførelse af nye Fælles mål og læringsmålsstyret undervisning blev det således muligt at kontrollere den intenderede læring og efterfølgende evaluere og sammenligne nationalt og internationalt.

Begrebet læringsmålsstyret undervisning havde betydning for udformningen og strukturen i Fælles mål 2014 for alle folkeskolens fag, og dermed også for de nye Fælles mål for HD (UVM, 2014b). Hvor Fælles mål tidligere overvejende tog udgangspunkt i, hvad eleverne skulle præsenteres for i de enkelte fag, altså *fagets indhold*, tog den læringsmålstyrede undervisning udgangspunkt i, hvad eleverne skulle lære, altså *målet for faget*. Den læringsmålstyrede undervisning var et af elementerne blandt mange i skolereformen, som under og efter implementeringen blev udsat for massiv kritik både fra lærernes side (se f.eks. Sørensen, 2015) og fra forskningsfeltet (se f.eks. Moos, 2016; Rømer, 2017, 2018; Skovmand, 2017).

Reformens implementeringsperiode har indebåret flere regeringsskift ud fra liberal politik, først til en Venstre-ledet regering i juni 2015 og senere til en regering ledet af en Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti fra november 2016. Desuden med flere skift på posten som undervisningsminister, først med Ellen Trane Nørby (V) i juni 2015 og senere Merete Risager (LA) fra november 2016. Ministre- og regeringsskift som bød på nye ændringer, justeringer, opblødninger og præciseringer af reformen til følge.

DET "ÅBNE MOMENTUM"

Implementeringen af HD blev et element som kommuner, skoleledere og fagets lærere skulle forholde sig til, sideløbende med implementeringen af reformens øvrige elementer, foruden nye mål for effektivisering, arbejdstidsnormalisering og øget krav om inklusion (Folketinget, 2012), hvorfor faget måtte dele opmærksomhed, såvel som indgå i en økonomisk prioritering, med samtlige nye tiltag.

Som Antorinis citat (se s. 176) beskriver afsatte regeringen en to-årig periode fra skoleåret 2014 til 2016, hvor de skoler der *frivilligt* ønskede det, kunne afprøve faget. Jeg referer herefter til denne periode som *forsøgsperioden* eller *det åbne momentum*.

Beslutningen om forsøgsperioden synes at ligge i tråd med de erfaringer, man havde fra MD-faget og med rådgivningsgruppens anbefalinger i 3. epoke, om at implementeringen af et nyt fag skulle ske over tid. Begrundelsen for den frivillige ordning var, ifølge Antorini, at give kommuner og skoler mulighed for kompetenceopgradering af fagets lærere og

klargøring af de fysiske rammer for faget. Hermed foregreb man - eller gav skolerne mulighed for at udskyde - nogle af de faglige og organisatoriske udfordringer, som de tidligere forsøg i faget i 3. epoke havde peget på. Men man gav også lærerne mulighed for at vænne sig til, afprøve, og udvikle faget, samt klargøre de materielle rammer. Som et frirum til at etablere en ny forståelse af faget, inden det blev obligatorisk. Perioden kan derfor analyseres som en interpellations-strategi fra regeringens side, med mulighed for refleksion og dannelse til ny praksis (se s. 34) på den enkelte skole og for lærerne, på lokale præmisser, som den analyse følgende vil vise. Men samtidig vil analysen også vise, at forsøgsperioden ligeledes kan analyseres som en mulighed for ansvarsforskydning, både politisk set og lokalt på skolerne. Valgfriheden gav skolerne mulighed for at udsætte implementeringen af faget og de forpligtedes til at afprøve, udvikle og etablere rammerne for faget forud for implementeringen. Men samtidig pålagde regeringen kommunerne og skolerne ansvaret for implementeringen af faget, uden at tilføre eksempelvis ekstra midler og konkrete organisatoriske retningslinjer herfor.

Nye Fælles mål for håndværk og design

I forbindelse med HD-fagets implementering, og den gennemgribende ændring af Fælles mål i forbindelse med skolereformen, blev der af UVM nedsat en gruppe, som skulle revidere de midlertidige Fælles mål for faget (Rambøll, 2013), der var udarbejdet i forbindelse med udviklingsprojektet i 3. epoke. Arbejdsgruppen bestod af personer med forskellig faglige baggrunde, positioner og institutionelle tilknytninger¹⁸ (UVM, u.å.), Diversiteten i gruppens medlemmer skabte en sammenhæng fra folkeskole, læreruddannelse og universitet til regering og dermed var både det politiske, det økonomiske og det ideologiske niveau repræsenteret (se s. 49). Det var gruppens arbejdsopgave at omsætte de politiske mål på det ideologiske læseplansniveau til det formelle læseplansniveau (se s. 52) i form af Fælles mål. Den del kan analyseres som interpellationens første niveau.

Til fagbladet Folkeskolen udtalte formanden for arbejdsgruppen, Ove Eskildsen:

Det vigtige er, at der kommer mere vægt på designdelen, og det bliver en større del af faget. Men det allervigtigste er selvfølgelig, at håndværk og design er et nyt fag, som ikke består af to gamle fag, men som skal genopbygges med sin helt egen identitet...

18 Bl.a. læreruddannede i sløjd og håndarbejde, en forsker fra DPU, en fagkonsulent og en specialkonsulent fra UVM. Ove Eskildsen, Lektor fra UCL og uddannet sløjdlærer, var formand for gruppen (UVM, u.å.).

selv om alle fag skal indeholde elementer af innovation og entreprenørskab, så skal håndværk og design faktisk være flagskib for det perspektiv (Hellisen, 2014)

Herved slår Eskildsen fast, at der fra arbejdsgruppens og ministeriets side ikke er tale om en sammenlægning af de tidligere fag, med derimod dannelsen af et nyt fag, hvor begreberne innovation og entreprenørskab og større fokus på design fremstår som det nye og centrale.

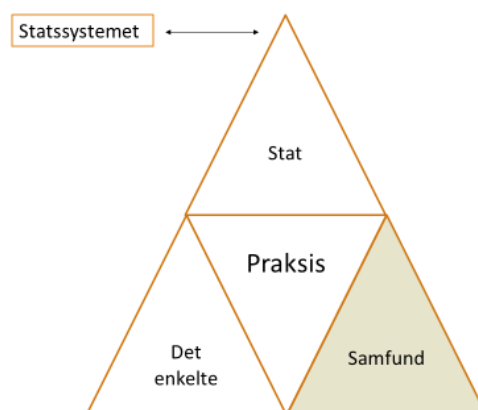
Med den formelle læseplan på plads handlede det derfra om interpellation af fagets lærere (og skoleledere), således at de kunne acceptere faget nye mål og midler og dermed sikre at den formelle læseplan blev opfattet og gennemført efter hensigten i den nære undervisningspraksis. Det kan analyseres som interpellationens andet niveau. Den del varetog blandt andre UVM-ansatte læringskonsulenter (UVM, 2018c), hvis funktion til dels kan sammenlignes med sløjdinspektøren og håndarbejdsinspektricens arbejde i 1. epoke. Der foregår således en dobbeltinterpellation (se s. 56).

Med de længe ventede Fælles mål for HD defineret, kunne faget implementeres på et politisk defineret grundlag. Det har givetvist skabt et springbræt for en begyndende didaktisk forandring – faget havde noget for-sig (se s. 32) og tilblivelsesprocessen var for alvor sat i gang!

Glæde og kritik fra de faglige foreninger

Offentliggørelsen af de endelige Fælles mål i HD modtog positiv respons fra de faglige foreninger (Eskildsen, 2014; W. Pedersen, 2014).

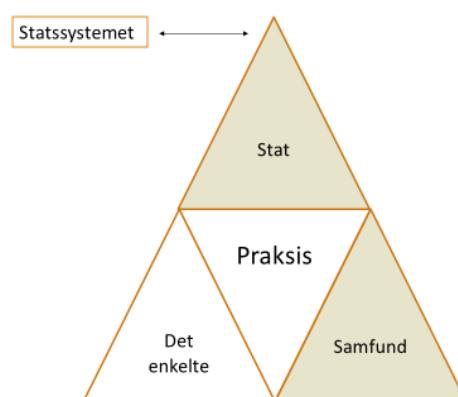
Arbejdsgruppen havde sat rammerne for et fag, som de faglige foreninger kunne se sig selv som en del af. Dog kritiserede foreningerne (Eskildsen & Pedersen, 2014, bilag 8) stadig regeringens tildeling af timetal til faget, som udgjorde samme antal som før reformen (Holm-Larsen, 2014) og ikke mindst timetallets status, som vejledende, og ikke obligatorisk, og som del af en fællespulje med madkundskab, som udgjorde 390 timer. I den lokale fordeling på skolerne skulle madkundskab og HD, der begge synes prioriteringsmæssigt udfordret, således forhandle og kæmpe om de vejledende timer, såvel som på hvilke klassetrin fagene



skulle ligge på¹⁹. Det kan have ført til forskellige prioriteringer fra skole til skole, men også internt på skolen fra år til år. I status af "vejledende timeantal" ligger der desuden ingen garanti for, at fagene rent faktisk får tildelt de 390 timer, som tidligere undersøgelse i 3. epoke synliggjorde (Rambøll, 2011b, s. 22). Til trods for gentagende opfordring blev et obligatorisk timetal ikke efterkommet og HD-fagets timetal var i denne epoke fortsat til debat, både lokalt på skolerne og nationalt set.

NYE, OPPRIORITEREDE OG NEDPRIORITEREDE KOMPETENCEOMRÅDER I HD

I de bindende Fælles mål for HD (UVM, 2014a) stod tre kompetenceområder centralt: *Håndværk – forarbejdning, Håndværk-materialer og Design*, som hver især var uddybet i færdigheds- og vidensmål. I det følgende går jeg tættere på de nye kompetenceområder – og dem som er skrevet ud – for derved at analysere årsager, muligheder og udfordringer i prioriteringen af disse.



Håndværk-forarbejdning og håndværk-materialer

Bekymringen omkring en forringelse af de håndværksmæssige færdigheder blev italesat og debatteret i forbindelse med MD-faget (se s. 149) og i udviklingsprojektet i 3. epoke, hvor nogle erfarede, at inddragelse af design og materiel kultur satte mindre fokus på håndværksteknikkerne (se citat s. 165). Erfaringerne herfra medførte som vist, at også de faglige foreninger råbte "vagt i gevær". Dette, i kombination med regeringens behov for et større elevoptag på de erhvervsrettede skoler, kan givetvist ses som årsag til den opprioritering af håndværket, som Fælles mål for HD gav udtryk for. Her fik håndværket således en central plads med to retningsgivende kompetenceområder ud af tre: *Håndværk – forarbejdning og håndværk – materialer* (UVM, 2014a).

Design, innovation og entreprenørskab som nye indholdsbegreber

I en sammenligning af tidligere udgaver af Fælles mål for fagene sløjd og håndarbejde (se skema bilag 4) er det tydeligt at designprocessen ikke er et nyt begreb i fagområdet. Helt tilbage til sløjdens indførelse som skolefag blev det at give drengene evnen til " ... at

¹⁹ For HD kunne timerne fordeles på 4. -7. årgang. Derudover havde skolerne mulighed for at udbyde HD som valgfag.

undersøge, at prøve, at finde paa" (Dansk Sløjdforening, 1895, s. 5) defineret som en del af sløjdens formål. I HD-faget fik begrebet en plads som det sidste af de tre kompetenceområder i faget. Designprocessen, defineret som *ideudvikling, ideafprøvning, produktrealisering og evaluering* (UVM, 2014b, s. 15), fremgår ligeledes retningsgivende i Vejledningen for HD (UVM, 2014b), hvor der lægges vægt på *hvordan* undervisningen og designprocessen metodisk tilrettelægges ud fra den læringsmålsstyrede undervisning, og i mindre grad *med hvad* og i hvilke forløb undervisningen skal tilrettelægges, ift. hvilke teknikker, materialer, produkter eller temaer, der skal indgå.

Det skaber på en gang stor fleksibilitet og råderum, men kan samtidig medfører usikkerhed omkring, hvad faget indholdsmæssigt, materialemæssigt og håndværksmæssigt skal bestå af, når materiale og teknikker fra de tidligere fag skal tænkes ind i design – og innovationsprocesser. I 1. epoke var fagets *hvad, hvordan og hvormed* klart defineret. 2. epoke stod i kontrast hertil, med valgfrihed i både metode, teknik og materialer. Men valgfriheden i 2. epoke stod samtidig på ryggen af en fastdefineret didaktisk grundform i fagene sløjd og håndarbejde, som har givet retning til de didaktiske valg. Det er ikke tilfældet med HD-faget. Her står valgfriheden ikke på samme måde på ryggen af en defineret didaktisk grundform, når faget, ifølge formanden for arbejdsgruppen for nye Fællesmål, skal genopbygges med sin helt egen identitet (se citatet s. 178).

En identitet hvor begreberne innovation og entreprenørskab fik en central plads. Begreberne indgik som et ud af tre bindende tværgående temaer²⁰ i Fælles mål, som alle skolens fag skulle inddrage, mens HD-faget her fik en særlig forpligtigelse. Det blev understreget i fagets mål:

Faget skal styrke elevernes innovative og entreprenante kompetencer.

Gennem praktiske håndværks- og designprocesser skal eleverne lære at arbejde undersøgende, problemløsende og evaluerende, så en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang fremmes. (UVM, 2014a)

Innovation og entreprenørskab kan ses som elementer i en ændret politisk retning for skolen og i HD, såvel som for andre uddannelsesniveauer, som følge af de transnationale inspirationer, samarbejder og undersøgelser, som beskrevet i 3. epoke. Hvor begreberne tidligere var forbeholdt iværksætter, forretningsorienterede- og økonomiske sammenhænge, er de i denne epoke aktuelle i en pædagogisk sammenhæng. Det medførte

²⁰ De to andre tværgående temaer udgjorde: It og medier, Sproglig udvikling (UVM, 2014b)

et behov for "oversættelse" af begreberne til en pædagogisk kontekst, som flere har forsøgt teoretisk udført i forskellige læremidler (se f.eks. Darsø, 2011; Kirketerp & Greve, 2011; Kirketerp & Hyldig, 2016; Rohde & Olsen, 2013), og som det åbne momentum for HD-faget i skolen giver mulighed for at afprøve i praksis. Når innovation og entreprenørskab indgår i en pædagogisk kontekst i faget HD, kan begreberne forstås som overgribende kompetencer, der er "større" end den forretningsorienterede tolkning. Ud fra det perspektiv kan begreberne ses som "evner" der basalt set er – og altid har været - nødvendige for vores overlevelse. Vores evne til nytænkning har gjort os i stand til at udvikle nye produkter og finde nye løsninger på vores egne og samfundets udfordringer. I den forståelse kan innovationsbegrebet bidrage til at opfylde flere af HD-fagets fagmål, der foreskriver at eleverne skal: "lære at arbejde undersøgende, problemløsende og evaluerende", "Forstå samspillet mellem idé, tanke og handling frem til et færdigt produkt" og opnå "Forståelse for ressourcer, miljø og bæredygtig udvikling" (bilag 4). Gennem inddragelse af tidstypiske og almengyldige problemstillinger i undervisningen (Klafki, 2011) kan en innovativ tilgang givetvis bidrage til at gøre eleverne i stand til at forholde sig til- og tage ansvar for den materielle verden, de er en del af. Gennem etablering af samarbejder mellem HD- faget og virksomheder og institutioner i "Åben skole"-regi (Regeringen, 2013a) kan muligheden for at løse "ægte problemstillinger" opstå.

Materiel kultur som reduceret indholdsbegreb

Usikkerheden omkring materiel kultur, som resultaterne fra forsøgsarbejdet og udviklingsprojektet synliggjorde, samt diskussionen omkring de manglende håndværkskompetencer i 3. epoke, har muligvis haft indvirkning på udformningen af kompetenceområderne i Fælle mål 2014, hvor materiel kultur blev fjernet som det tredje "ben" i faget²¹, og hvor det håndværksmæssige i stedet fik mere tyngde (UVM, 2014a). Som modsætning til diskussionen om "det tabte håndværk" problematiserede tidligere lektor i sløjd og HD, Stig Pedersen, den uligevægt, der hermed opstod:

Ved at fjerne begrebet materiel kultur og ved at devaluere designbegrebet fjernes reelt muligheden for at løfte faget håndværk og design til et dannelsesfag. Ganske vist rider vi.... lige nu på en håndværksbølge, men den dør ud, som så mange andre døgnfluer er døet ud før den. Når det sker vil faget håndværk og design have overlevet sig selv. Ganske enkelt fordi det blot er blevet et ureflekteret produktionsfag med ensidig fokus på færdigheder, der ikke længere er på mode...

²¹ Dog anvendes begrebet fortsat i HD-fagets formål, læseplan og vejledning fra 2014 (UVM, 2014b).

netop begrebet materiel kultur rummer muligheden for at binde håndværket og designet sammen og sætte elevernes arbejde med dette ind i et samfunds- og dannelsesmæssigt perspektiv (S. Pedersen, 2014, s. 7)

Ifølge citatet kan Materiel kultur begrebet således potentielt åbne eleverne for- og bidrage til den kultur, de er en del af, nærmest i en kategorial dannelsesforståelse (se s. 12), hvor eleverne finder forståelse for sig selv, og dannes i mødet med- og i forhold til andre kulturer. Pedersen begrundet begrebets vigtighed med at det fastholder opmærksomheden mod refleksionen - at begrebet netop "binder" håndværket og design sammen (S. Pedersen, 2014, s. 7). På samme måde kan man argumentere for, at begrebet ligeledes kan binde uddannelsesniveauerne teoretisk sammen, som tilfældet med MD-faget i 3. epoke, hvor materiel kultur var i fokus. Udvandingen af materiel kultur begrebet i HD faget på det formelle læseplansniveau skaber derimod afstand til den materielle vending inden for forskningsfeltet (se s. 20) og til kandidatuddannelsen didaktik (materiel kultur), hvilket kan reducere muligheden for at inddrage- og didaktisk bygge faget på den forskningsbaserede viden på området.

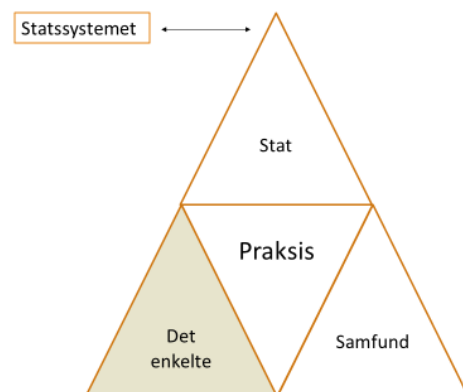
HÅNDVÆRK OG DESIGN SOM DEL AF NY LÆRERUDDANNELSESREFORM

I sommeren 2013 blev også læreruddannelsen reformeret og en af hensigterne hermed var at udvikle kompetencemål i alle fag, der matchede folkeskolens kompetencemål, og derved skabe sammenhæng niveauerne imellem (Regeringen, 2012a). I forbindelse med reformen og indførelsen af HD i folkeskolen blev faget MD på læreruddannelsen således erstattet af HD. Bekendtgørelsen for faget trådte i kraft i 2014 og implementeringen af faget på læreruddannelsen skete omkring 2015 – 2016, forskudt fra UC til UC, med en sideløbende udfasning af MD. Den nye og hurtige reform af læreruddannelsen placerede derved fagområdet i en fortsat – og efterhånden langvarig - tilblivelsesproces, først fra håndarbejde og sløjd til MD, som vist i 3. epoke og nu fra MD til HD. Det nye fag satte landets lektorer i en situation, hvor de - endnu engang - skulle dannes til og udvikle et nyt fag, mens de uddannede folkeskolens lærere til faget. Det foregik i en dobbeltinterpellerende proces (se s. 56), hvor lektorerne på en og samme tid indgik i en subjektiv interpellationsproces til det nye, og hvor de samtidig fremstod som det interpellerende Subjekt i forhold til faget og lærerne i folkeskolen.

Med beslutningen om HD blev koblingen mellem skolefag og læreruddannelsesfag som udgangspunkt genetableret og ensretningen kan ses som et vigtigt interpellerende tiltag for accepten af faget HD.

Organisatoriske og materielle vilkår i HD i skolen

Både HD-faget og skolereformen skabte en nye struktur og et behov for organisering nationalt, kommunalt og lokalt på skolerne og i faget. Det medførte store forandringer, som krævede tid, ressourcer og omlægning af praksis. I skolen foregik etableringen og klargøringen af de materielle rammer; kompetenceløft af lærerne, samt udviklingen og organiseringen af HD-faget sideløbende med implementering af reformens øvrige elementer.



Mit feltarbejde på forskellige folkeskoler viste et billede af, at måden fagets og reformens elementer, mål og krav blev aktualiseret og omsat på i fagets undervisningspraksis, afhæng af de prioriteringer og beslutninger om midler og organisering, der blev taget i den enkelte kommune og på de enkelte skoler. Disse prioriteringer og beslutninger syntes i forsøgsperioden at tage mange former og skabte forskellige vilkår for fagets praksis og lærerne i faget lokalt set. Den følgende analyse forholder sig til disse omvæltninger og forskellige mulighedsbetingelser, og gennem cases og eksempler synliggøres det, hvordan implementeringen af faget blev grebet an på forskellig vis.

CASEBESKRIVELSER

I de følgende casebeskrivelser og analyser, går jeg tæt på undervisningens praksis og undersøger gennem kvalitative nedslag, hvilke organisatoriske og materielle rammer og vilkår faget blev praktiseret under på de enkelte skoler. De tre cases er udvalgt ud fra den forskellighed de repræsenterer.

Case 1. Vilkår, som matcher fagets og lærerens behov (bilag 2, nr. 9).

Skolen jeg besøger er en 3-sporet afdelingsskole med elever til og med 6. klasse. Læreren jeg møder på skolens lærerværelse er uddannet folkeskolelærer. Hun har bl.a. billedkunst som linjefag og har efterfølgende suppleret sin faglighed med uddanneles til HD-lærer, i et kompetenceløft som delvist blev finansieret af kommunen og A.P Møller fonden. Hun underviser 5. og 6. klasser i HD, som er de årgange, der undervises i HD-faget på denne skole. Faget er organiseret som delehold, hvor halvdelen af eleverne, ca. 12. stk., har madkundskab og den anden halvdelen har HD.

Tidligere lå håndarbejde og sløjdelokalerne langt fra hinanden. Men med HD-fagets indførelse

er den tidligere metalsløjdaafdelingen nu nedlagt og det tekstile værksted er rykket op i forlængelse af træ/metalværkstedet. Her har lærerne haft mulighed for at ombygge lokalet efter egne ønsker og sætte deres personlige aftryk i indretningen. Det ses eksempelvis i tekstilafdelingen, hvor læreren har udstyret lokalet med flere af sine egne genstande, fremstillet under uddannelsen til HD-lærer. Bl.a. en trådrulleholder og et udvalg af syteknikker, der hænger til inspiration på væggen. Det personlige præg kommet også til udtryk i andet selv-bygget inventar, f.eks. en skabsvæg og de holdtavle, som "sløjdemanden" er i færd med at bygge. I væggen mellem lokalerne er indsat vinduer, således at man som lærer kan overholde tilsynspligten. Den tekstile afdeling er stadig under opbygning, men er allerede udstyret med smartboard, da læreren forklarer, at de bruger meget IT i undervisningen. I forlængelse af træ/metalværkstedet ligger maskinrummet, forbeholdt lærerne og skolens servicemænd, som hjælper med ombygningen.

Læreren ser klargøringen af lokalet som en lang proces, hvor behov der opstår undervejs kan tilgodeses løbende, og hun har mange ideer til udvikling og forbedring af lokalerne. På nuværende tidspunkt råder skolen over det basale til undervisning i faget og er derfor i gang med at anskaffe sig det mere "nyskabende". Indkøb af nye ting er et spørgsmål om økonomi. Læreren fortæller at skolens leder, som hun løbende er i dialog med, har været meget lydhør over for de behov det nye fag og lærerne har og at han opfylder behovene inden for de økonomiske rammer, der er. Hun vurderer at HD-fagets budget er fint og fortæller at lærerne derudover får stillet midler til rådighed til ekstra indkøb, f.eks. en 3D-printer. Skolen prioriterer at faget skal op at køre på et ordentligt fundament og ikke fremstå som et prøveår, år efter år. Læreren samarbejder med sine kollegaer om faget. Og hun beskriver at hun føler sig forpligtet til – og har lyst til at udvikle sig fagligt inden for faget.

Case 2. Begrænsede midler, som reducerer lærerens muligheder (bilag 2, nr. 8.1 – 8.5).

Skolen jeg besøgte er en afdelingsskole under en samlet ledelse. Læreren jeg interviewede og følger i undervisningen, er uddannet håndarbejds lærer og er den eneste HD-lærer på skolen. Med henblik på kompetenceopgradering, så udtaler læreren at hun har "været efter" skolelederen og næste år er der måske en mulighed! Men hvis det koster penge mener læreren at skolen nedprioriterer det - andre skal linjefagsuddannes først, ikke hende i HD-faget. Hun planlægger dog at besøge og finde inspiration hos en anden afdeling af skolen, hvor de har lavet nogle "super gode forløb".

På skolen har de afprøvet at organisere undervisningen med en hel klasse og én lærer, som sporadisk har fået tildelt en ekstra lærerressource. Derudover har eleverne arbejdet i

temadag, med mulighed for faglig fordybelse. Her blev 4. – 6. klasse undervist på tværs i hold af 20 – 25 elever. I den organisering blev der ligeledes undertiden afsat yderligere lærerressourcer. Læreren forklarer, at så længe faget ikke er et eksamensfag, så er det ikke dér der sættes ind med et fagligt løft. Eleverne har i gennemsnit 2 timer håndarbejde om ugen fra 4. -6. klasse, som så undertiden samles i temadagene.

HD-lokalet beskriver læreren som "hverken fugl eller fisk", "et lidt glorificeret klasselokale". Lokalet er et aflangt kælderlokale med store vinduer på hele den ene side og et godt lysindfald. Det er ikke godkendt til sløjdaktiviteter og skolens eneste høvlebænk er placeret i den tilstødende smalle gang, uden mulighed for ordentlig brug. I lokalet bliver der både undervist i HD og billedkunst, hvor sløjdværktøjer, skrueæsker og klassiske sløjdskebe indikerer den hårde del af HD- faget og skabe med syrelaterede værktøjer og materialer, symaskine, strygebræt- og jern og et højt klippe/arbejdsbord indikerer den bløde del af faget. Forskellige typer papir, maling, farver, pensler, staffelier, tørrehylder og kunstplakater viser billedkunstfagets tilstedeværelse. Læreren udtrykker, at hun mangler plads til opbevaring af materialer og elevernes produkter.

I lærerteamet disponerer de selv over budgettet. Læreren "giver sig" derfor ofte i forhold til andre materialekrævende fag, f.eks. madkundskab. Så længe der er nok på hylderne går det nok "... så må jeg bare være kreativ og finde på noget, der passer til det.... Men jeg når også til et punkt, hvor jeg får tømte mine hylder..." Når symaskinerne går i stykker må læreren bede sin sagkyndige mor om at forsøge at reparere dem. Lykkes det ikke, står hun i et dilemma – skal hun skrotte maskinen, eller tømme det håndarbejdsbudget, som hun omtaler som næsten ikke eksisterende. Hun fortæller at den daglige leder er lydhør over for de (udgiftsneutrale) initiativer, hun kommer med, som f.eks. omrokeringer i lokalet. Hun udtrykker forhåbning om, at der kommer til at ske nogle ændringer i forbindelse med en kommende ombygning på skolen.

Case 3 – Organisatoriske udfordringer- som begrænser lærerens faglighed (bilag 2, nr. 10):

Følgende case er en sammenskrivning af svarene fra et elektronisk interview.

Indtil ca. år 2000 havde (...) skolen vel nok de største, bedste og mest inspirerende lokaler til træ- og metalsløjde og motorlære. Det hele temmelig nyt endda... Man valgte at minimere sløjdefdelingen og lægge et nyt fælles lærerværelse og kontorer på hele den ene etage. Motorlæreværkstedet er afhændet til ungdomsskolen på en sådan måde, at skolen ikke mere kan bruge faciliteterne. Tilbage er et ganske lille sløjdelokale, hvor man har prøvet at indrette det sådan, at man i princippet kan lave det meste, bare kun med 10-12 elever. Alt er for småt

til valgholdselever. Håndarbejdslokalet ligger langt derfra i en anden afdeling. Et dejligt lokale med plads til 16-18 elever... Jeg har kun været på skolen i få år, så jeg kender ikke til den gode tid. Men lige nu er det skidt. De sidste 2 år har ledelsen ydermere besluttet, at Håndværk og design kan skemalægges sådan, at hele årgange har faget samtidig. Op til 70 elever, op til 4 lærere/hold arbejder samtidig. Rammerne er alt for små, og der er for få penge. Jeg underviser i et klasselokale en del af mine timer. Det duer slet ikke set i forhold til de faglige mål. Jeg kan ikke undervise tilfredsstillende. Planlægningen sker udelukkende ud fra "hvad er der tilbage på hylderne", "hvilket værktøj er der til rådighed på dagen".... Jeg har været lærer i dette fagområde siden 1978. Jeg har aldrig nogen sinde undervist på så ringe fagligt niveau som de sidste to år. Målstyret undervisning som egentlig er et krav hos os nu. Det er en illusion.

I de tre casebeskrivelser ovenover ses der en sammenhæng mellem de materielle midler, fagets organisering og lærerens opfattelse af fagets muligheder. I case 1 har lærerne være primus motor på indretning af fagets lokaler, med opbakning fra skolelederen og midler i form af både økonomi og arbejdskraft fra skolens servicemænd. Lærerens personlige engagement afspejles i hendes fremlæggelse af nye ideer og ønske om nyt inventar til lokalet, og i hendes indretning med personligt fremstillede genstande. Faget og læreren tildeles desuden midler af skolelederen i form af uddannelse, og hun oplever en tilfredsstillende organisering- og sparring i faget gennem samarbejde med kollegaer og leder. Tilsammen synes midlerne at sætte rammerne for en praksisform, hvori læreren kan genkende sig selv og selvbevidst videreudvikle både faget, faglokaler og sin egen faglighed.

Lærerne i case 2 har derimod ikke samme midler til rådighed. Hverken organisatorisk, materielt, kompetencemæssigt eller kollegialt. Og de tildelte midler synes ikke at harmonere med lærerens mål for faget, hvorfor hun udfordres i sin didaktiske planlægning. Hun må tilrettelægge sin undervisning ud fra hvilke materialer, der tilfældigvis er til rådighed på hylderne i et lokale, der nok indeholder visse redskaber og værktøjer til faget, men som i organisering og indretning refereres til som "hverken fugl eller fisk", og hvor muligheden for træ- og metal aktiviteter er meget begrænsede. Læreren finder ikke økonomisk opbakning til tiltag i faglokalet hos skolens ledelse, og HD-fagets budget afhænger af forhandlinger med teamet, hvorfor elementære materielle behov i faget, som indkøb af materialer og reparationer af symaskiner, må argumenteres og undertiden negligeres. Derfor fremstår fagets materielle vilkår som en udfordring for

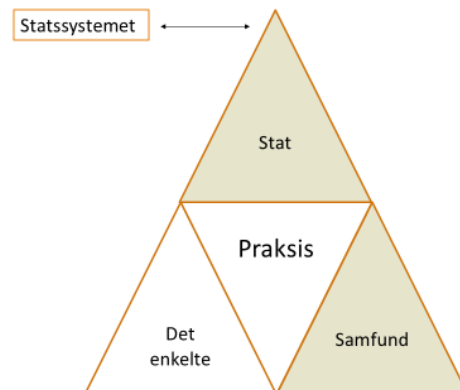
læreren, som på samme tid står uden mulighed for kompetenceløft og egentlige samarbejdspartnere i faget. Således kan man argumentere for, at den overordnede ledelse og skolens ledelse ikke er interPELLERET til det nye fags praksis. Det er tilsyneladende ikke et spørgsmål om manglende velvilje hos skolens leder, men et spørgsmål om manglende økonomiske midler til bl.a. materialer og videreuddannelse. Med de manglende midler til faget, er skolen således heller ikke i stand til at interPELLERE læreren i faget og lærerteamet. Men læreren giver udtryk for, at hun gerne vil faget bl.a. ved ønsket om besøg på en anden skole, som laver gode forløb. Det møde kan åbne for en anden form for inspiration og interPELLATION. Med det åbne momentums valgfrihed, en manglende prioritering af faget og en begrænset økonomi, er der således risiko for en nedprioritering af både lærerens kompetenceløft og de materielle rammer i faget. Det forudsætter at læreren bare kan "finde på noget" ud fra de materialer og redskaber og de rum, der er til rådighed og ud fra den håndarbejdspraksis, som hun er interPELLERET til.

Den samme problematik belyser case 3, der eksemplificerer de frustrationer, der kan opstå, når de organisatoriske rammer og de materielle vilkår ikke matcher lærerens forståelse af faget og de materielle behov, det kræver at undervise tilfredsstillende. Vilkårene skaber modstand hos læreren – ikke mod faget, men mod de begrænsninger, der forhindrer ham i at udføre sit professionelle arbejde på en personlig tilfredsstillende måde.

Værkstederne og de fysiske rammer i de tre cases kan ses som forskellige materialiseringer og prioriteringer af de vilkår faget har på de enkelte skoler, som resultat af mål og midler sat lokalt, kommunalt og på statsligt niveau. Tilsammen viser eksemplerne også, at opfattelsen af de materielle forhold og synet på værkstedernes udformning, muligheder og mangler står i relation til lærerens handlemuligheder. Eksempelvis synes medbestemmelse og muligheden for at påvirke indretningen af værkstedet og organiseringen af faget at interPELLERE læreren i case 1. Mens mangel på samme synes af skabe modstand hos læreren i case 3.

ANSVAR I ORGANIERING OG MATERIALISERING AF FAGLOKALER

Lærerne i case 1 tog – og blev givet - ansvar i forhold til indretningen af faglokalet, hvortil der fulgte økonomiske midler og ledelsesmæssig velvillighed. I case to lå ansvaret for fordelingen af økonomiske midler hos teamet og ansvaret for faglokalets indretning hos læreren. I case 3 førte fratagelsen af ansvaret for organisering og lokaleindretning til, at læreren ikke følte, at han kunne leve op til fagets mål eller undervise tilfredsstillende. De tre



eksempler synliggør forskellige måder at fordele – give og tage - ansvaret for fagets materielle vilkår og organisering, som formelt set lå hos kommune og skoleledelse, og praktisk set også lå hos fagets lærere. Fra politisk side udstak man ikke konkrete retningslinjer eller krav til, hvordan skolerne skulle håndtere klargøringen af faglokaler til faget²². Det var således op til kommuner og skoler selv at afsætte og prioritere midler til faget f.eks. i form af et større budget til indkøb af nye materialer, værktøjer og redskaber, økonomi til istandsættelse, eller etablering af nye egnede faciliteter. De konkrete materielle udfordringer der opstod, var derfor op til den enkelte skole eller kommune at løse. Ansvaret – også det økonomiske – lå således i kommunalt og lokalt regi, hvilket afskrev statens ansvar på området. Midler til istandsættelse, nyetablering af faglokaler, eller indkøb af materiale på den enkelte skole, står derfor til forhandling - også helt nede i den nære undervisningspraksis, som case 2 viste. Skolelederen, som repræsenterer hele skolen som organisation, har, i samarbejde med skolens bestyrelse og ud fra de midler, der gives på kommunalt niveau, opstillet mål for skolen, som skal leve op til statens mål på skoleområdet. I praksis skal lederen derfor, gennem skoleledelse, forsøge at interpellere sine lærerne til at nå både fagenes, skolens og statens mål, som bl.a. indebærer (gode) målbare resultater i særlige udvalgte eksamensfag. Det kan derfor tænkes at medføre, at kommuner og skoleledere, der kæmper med en stram økonomi, nedprioriterer et praktisk, svært målbart fag som HD, der ikke har status af obligatorisk eksamensfag og derved, ganske ufrivilligt, tilsidesætter lærernes behov for f.eks. efteruddannelse og bedre materielle rammer i faget, som case 2 synliggjorde.

²² Dog stilles der krav om, at skolerne lever op til de sikkerhedsmæssige foranstaltninger, som beskrives i branchevejledningen "Når klokken ringer" (arbejdsmiljø, 2018). Vejledningen giver forslag til indretning ud fra et sikkerhedshensyn og kan anvendes som et opslagsværk i forbindelse med sikkerhedsspørgsmål.

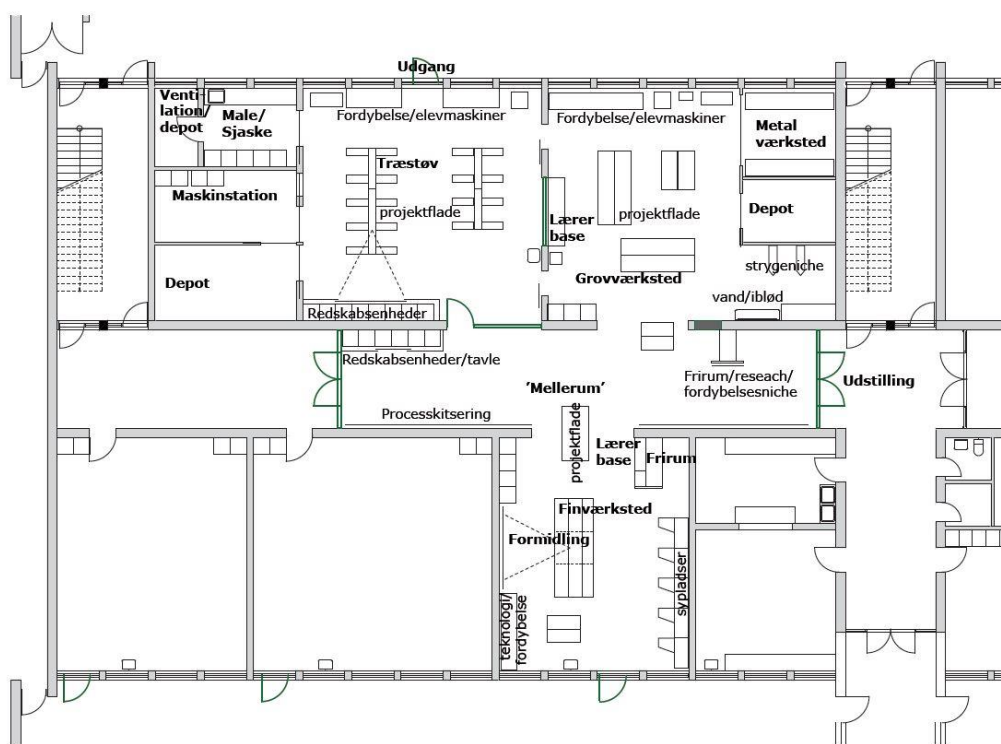
Det decentraliserede ansvar for HD-fagets materielle og organisatoriske implementering i skoler og kommuner, som kan analyseres som statens interpellationsstrategi (se s. 48), skaber på den ene side mulighed for positiv selvbestemmelse og medbestemmelse hos læreren, som case 1 viste. Og på den anden side ulige materielle, såvel som organisatoriske vilkår skolerne imellem, som forskellene i de tre cases synliggør. Det trækker historiske tråde til 1. og 2. epoke, hvor det først gennem flere skolereformer og lovændringer lykkedes at enliggøre fagenes vilkår både på by og på land, på tværs af skoleformer og mellem drenge og piger. I 4. epoke synes ensliggørelsen skolerne imellem til dels at være tilsidesat for ulighed og fors.

VÆRKSTEDET SOM DIDAKTISERENDE RUM

Særligt i case 3, hvor læreren underviste flere elever end hvad lokalet kunne rumme, og hvor det praktisk fag HD undertiden måtte foregå i klasselokalet, kan materialiteten og rummet ses som en didaktiserende deltager i faget, der rammesætter og muliggør eller umuliggør læring og dannelse – både for eleven og læreren (se s. 42). Implementeringen af faget HD har udfordret de tidligere håndarbejds- og sløjdlokaler, der i indretningen fremstår handleanvisende (se s. 42) ift. den didaktiske praksis i hvert af de to fag, og som ofte har ligget adskilt, som erfaringerne fra forsøgene i 3. epoke pegede på, og som jeg har observeret i mit feltarbejde (se bl.a. den kronologiske praksisfortællingen kap. 6). Med HD-faget skal lokalet fremstå handleanvisende iht. en ny didaktisk praksis og rumme mulighed for de arbejdsformer, de materialevalg og den måde at organisere undervisningen på i forhold til elevantal og lærerkapacitet, som kendetegner den enkelte skole.

Spørgsmålet om indretningen af HD-lokalet har åbnet muligheder for eksterne deltagere, der på forskellig vis har givet deres bud herpå. Eksempelvis i udgivelse af inspirationsbøger (se f.eks. Munch & Zachariassen, 2014) og mere teoriorienterede bøger (se f.eks. Schneider & Pedersen, 2016; Zachariassen & Eskildsen, 2016) hvor lokalets indretning adresseres. Desuden har fagets læringskonsulenter i deres oplæg ved seminarer (bilag 2, nr. 3) og på temadage (bilag 2, nr. 12) bidraget med forslag til løsning af lokaleudfordringerne bl.a. gennem forslag om indretning af multifunktionelle værksteder (Zachariassen, u.å.). Hermed har forskellige fagpersoner i lighed med pionererne i 1. epoke bidraget til at videreudvikle faglokalerne, ud fra et fagdidaktisk perspektiv. Desuden har eksterne deltagere, uden for fagområdet og ud fra et andet professionsperspektiv, budt ind i faget med forslag. Dette i form af arkitektfirmaer, tegnestuer og konsulentfirmaer, der arbejder med skolebyggeri, fysiske læringsmiljøer og

udvikling af skoleinventar. Eksemplet på en faglokaleindretning herunder, billede 17, er udarbejdet i et samarbejde mellem Aarhus kommune og et arkitektfirma, hvor workshops og brugerinddragelse indgik i udviklingen. Samarbejdet resulterede i en konkret "designguide" for etablering af faglokaler til HD. Forslaget herunder (billede 17) og selve designguiden indeholder bl.a. definitioner og overskrifter som: "adskilte værkstedsenheder", "funktionsmiljøer", "bevægelsesforløb og gennemkig", "integreret fleksibilitet", "akustik", "nærhed", "æstetik", "træning/fordybelse", "interiør og genbrug", "frirum" og "lærerbase" (Kommune, 2015), som vidner om ændrede perspektiver på og krav til faglokalerne til HD, og en ændring i måden eleverne skal indtage og bruge lokalerne på.



Billede 17. Indretning af HD faglokale fra "Designguide" (Modelprogram, 2016)

Som billede 17 illustrerer, indebærer dette indretningsforslag et komplekst læringsmiljø, hvor forskelligrettede funktioner og affordences (se s. 42) i afgrænsede rum, understøtter elementer af både designproces og håndværk, det bredere materialeudvalg og elevernes individuelle arbejdsprocesser. Således består værkstedet stadig af de grundlæggende arbejdsstationer, hvor eleverne kan arbejde med tekstil, træ og metal i et integreret værksted, som der allerede i 2. epoke blev lagt op til (se billede 11, s. 131), men flere

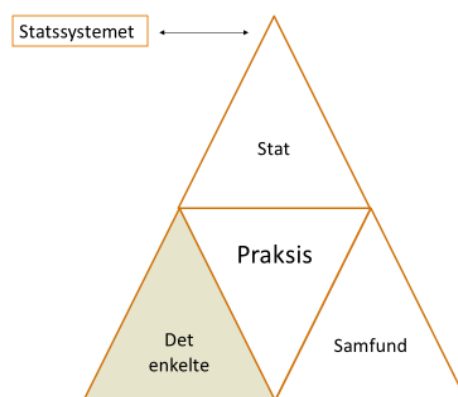
arbejdsstationer er kommet til, f.eks. "male/sjaske", "teknologiområde", "frirum/research/fordybelsesniche", "processkitseringsområde" og "udstillingsområde", der bl.a. synliggør designprocessens indflydelse på faget.

Ovenstående skitseforslag synliggør en mulig vej at gå for indretning af HD- faglokale, når de økonomiske midlerne tillader det. Fra ministeriel side blev skolerne ikke økonomisk kompenseret i forhold til den lokalemæssige udfordring, som mange skoler stod i. En udfordring som både evalueringsrapporterne i 3. epoke pegede på, som lærerne i de tre cases i dette afsnit pegede på og som jeg erfarede gennem uformelle samtaler i mit feltarbejde (f.eks. bilag 2, nr. 3). Man kan argumentere for, at en økonomisk kompensation ville stille både fag, lærer og skole i en stærkere position i eventuelle forhandlinger og anerkendelseskampe omkring fagets materielle vilkår. Samtidig kan man, bl.a. ud fra case 1, argumentere for, at ekstra materielle midler afsat på det økonomiske niveau, kan bidrage til interpellationen af fagets lærer og derved bidrage til nå de mål sat på ideologiske niveau (se s. 49) – en sammenhæng der i nogle tilfælde synes overset i denne epoke.

Dannelse til ny fagidentitet og undervisningspraksis

Ved indførelsen af HD står lærerne over for noget nyt, som for nogle læreres vedkommende indebærer dannelse af en ny fagidentitet fra enten sløjde- eller håndarbejds lærer til HD-lærer. Lærerne skal på en gang fagligt dannes til ny undervisningspraksis i faget og etablerer denne, ud fra de vilkår og ressourcer den enkelte skole og kommune stiller til rådighed partikulært set. Og samtidig etablere en samlet forståelse for faget alment set (se s. 45), ud fra de bestemmelser, der udstikkes på ministerielt niveau. Der er således tale om dannelse af en lokal undervisningspraksis, der skal indskrive sig i og defineres af en større national forståelse af praksis, som i en fortløbende proces skal blive til på tværs af de tidligere fag, skoler og kommuner som en fælles HD-fagforståelse. Det stiller HD-lærerne som centrale deltagere i en form for flersidet interpellations- og dannelsesproces (se s. 57).

For nogle lærere er der tale om interpellation til en faglig praksis, der samtidig er drevet af



passion, personligt engagement og private interesser gennem et helt liv, som følgende citat fra den kvindelig HD-lærer i case 1 synliggør:

... en af de ting, der ligesom karakteriserer rigtig god undervisning, det er jo at læreren brænder for det, de laver. Og med håndværk, som er en stor del af håndværk og design, der kræver det jo, at du har en eller anden form for personligt engagement - en personlig passion for at være kreativ. Og det har jeg været siden barnsben. Så jeg havde alt det bløde med. Så jeg kunne sy, brodere og hækle og det ene og det andet... Så jeg har kunne koble rigtig meget af min egen private interesse med det, som jeg har lært på seminariet og har kunne overføre det (bilag 2, nr. 9).

Her står fagidentiteten i tæt relation til HD-lærerens private virke og personlige interessefelt. Det er mere end blot professionel fagidentitet på spil. Der er også følelser på spil. Og ifølge læreren kræver den gode undervisning et personligt engagement og passion for det kreative. Det må antages at fremstå som en styrke i udviklingen af fagområdet, som fagets ildsjæle i såvel denne epoke som i de tidligere epoker er et bevis på.

FAGLIG OPGRADERING OG DIDAKTISK REFLEKSION I NY PRAKSIS

De tidligere fag sløjd og håndarbejde er forankret i og defineret af en praksisform, som lærerne i fagene har opfattet som en selvfølgelig praksis (se s. 34). Når sløjd- og håndarbejds læreren står over for et nyt fag med nye mål og midler – konkretiseret i bl.a. nye fælles mål, bliver den selvfølgelige praksis bestemt, den har med Hegels begreber noget *for-sig* (se s. 32), noget fremmet, der skaber frustration og kræver refleksion over den nuværende *i-sig* tilstand. Når det fremmede bliver kendt, og ved en vellykket interpellation, ophæves modsætningerne og medfører en dannelse hos læreren, der overskrider sin hidtidige centrisme (se s. 32), hvilket medfører, at denne nu ser den nye praksis som selvfølgelig. En eventuelt modstand fra lærernes side i og mod faget HD, kan i denne dannelsesforståelse således vendes til en nødvendig og vigtig del af den dannelsesproces, der medfører, at lærere fremtræder som selvbevidste og viljestærkt subjekter i den nye praksis, som de accepterer og ser sig selv som en del af (se s. 32).

I spørgsmålet om, hvilken faglig opgradering det kræver, ikke bare at undervise i faget HD, men også at dannes til ny praksis og udvikle faget ud fra et fagprofessionelt grundlag, står begreberne didaktik og didaktologi frem (se s. 12). Accepten af og dannelse til det nye, kræver lærerens didaktiske refleksion over praksis, i tråd med Hegels begreb *for-sig* (se s.

32). Lærerens refleksion må finde sted på et fagligt grundlag og hun må derfor ud fra en teoretisk viden på didaktologisk niveau omsætte denne viden til egen didaktiske praksis. Denne evne til teoretisk refleksion og analyse over didaktisk praksis, refererer Nielsen til som *didaktisk handlekompetence* (Nielsen, 2004a, s. 30). Måden hvorpå læreren opfatter og omsætter det formelle læseplansniveau til det gennemførte læseplansniveau (se s. 52), vil være betinget af denne kompetence, såvel som af lærerens accept af og dannelse til det nye i faget.

Mit feltarbejde viste, at på nogle skoler stod lærerne med denne fortolknings- og omsætningsopgave, uden at have fået en faglig og didaktisk opgradering til det nye i faget. Nogle stod ligeledes uden tid og materielle midler til at udvikle faget, og i nogle tilfælde endog uden kollegaer at praktisere faget sammen med, som de følgende eksempler vil vise. Feltarbejdet viste også, at flere kommuner og skoler i forsøgsperioden, og også i tiden efter, tog udfordringen omkring en faglig opgradering af lærerne op - i et eller andet omfang. Nogle kommuner har systematisk videreuddannet deres lærere i faget (Danske Professionshøjskoler, 2016), mens andre kommuner og skoler er gået mindre struktureret til værks og har tilbudt udvalgte lærere enkelte moduler eller kortere kurser. Andre skoler anvendte lærere med andre faglige baggrunde end håndarbejde og sløjd i HD-faget, eksempelvis billedkunstlærere, ligesom skolereformen åbnede for inddragelse af nye professioner i skolen, eksempelvis tømrer og pædagoger. Således lå det didaktiske ansvar for fagets etablering og faglige udvikling i mange forskellige professioners hænder.

Tre niveauer for didaktisk refleksion

Ved hjælp af empiriske eksempler synliggør jeg i det følgende en forskel mellem didaktisk handlekompetence i tre HD-læreres undervisningspraksis. Analysen tager udgangspunkt i tre eksempler, hvori faglig opgradering og niveauet for didaktiske refleksion fremstår forskelligt – og betydningsfuldt. Jeg inddrager i den forbindelse begrebene: *Didactic Pre-Construction*, *Didactic Co-Construction* og *Didactic Re-Construction*, som de fremlægges af Sven-Erik Holgersen og Pamela Burnard (Holgersen & Burnard, 2013). De tre begreber inddrager jeg som et redskab til at nuancere begrebet om didaktisk handlekompetence, da de synliggør tre forskellige handlemåder, som beskriver tendenser og udfordringer i udvikling af professionel didaktisk praksis. Handlemåderne er teoretiske begreber, som stiller lærerens didaktiske virksomhed skarpt op i tre niveauinddelinger. I praksis vil handlemåderne formodentlig fremstå mere flydende og overlappende, hvor træk fra flere handlemåder øjensynligt vil være til stede i lærerens praksis på samme tid.

Eksempel 1. Forskellige syn på kompetencekrav og Didactic Pre-Construction

Det følgende eksempel er en sammenskrivning af et interviewsvar (bilag 2, nr. 7), fra en kvindelig sløjdlæreruddannet HD-lærer, som svarer på, hvorvidt hun og kollegaerne kan dække den faglighed, der er behov for i faget på hendes skole.

Mine samarbejdende kolleger har billedkunst ... og en enkelt er spritny håndarbejds lærer, med håndarbejdsseminarie som baggrund. På 6. årgang er der tre håndarbejds lærerinder ... og en dame, der kan noget med foto... så der er en sød vikar, der synes kunst og design er spændende ... (undskyld min ironi)...

... Det synes vores fantastiske ledelse jo. Hold da op hvor vi er kompetente... De nye forenklede mål er jo blevet så bredde, at man kan køre hele sin benhårde sløjdundervisning af og samtidig tilgodese samtlige læringsmål og tegn og alt det dér. Det er jo blot et fortolkningsspørgsmål. Så ja, det kan jeg godt [dække den faglighed, der er behov for i faget]. Og min ene håndarbejds kollega, hende den spritnye, kan også...

De to ihærdige samvittighedsfulde billedkunst lærere rabler pap og limpistolprojekter af til den store guldmedalje, og stringart (goddammit!)... De knokler og sveder, og føler sig hamrende utilstrækkelige. De er branddygtige til billedkunst og til undervisning, men det der andet her, HD, det er ikke så smadder nemt at leve op til, bl.a. fordi det er så diffust beskrevet... De [ledelsen] lover maskinkurser, men det bliver man jo ikke HD-lærer af, vel.

I udskolingen er man heldig at have en ægte sløjdlærer, som også er mand med ternet skjorte, og uddannet før alle besparelserne. Og en dygtig dame med tekstildesignuddannelse bag sin meritlæreruddannelse... (bilag 2, nr. 7).

Indirekte stiller læreren spørgsmålet om, hvorfor hun skal dannes til ny praksis, når de forenklede mål er så brede og diffust beskrevne, at hun kan opfylde dem gennem en "benhård sløjdundervisning". Denne tilgang til mødet med det nye fag kan analyseres ud fra begrebet *Didactic Pre-Construction* (Holgersen & Burnard, 2013, s. 196), hvor læreren gør det, hun tidligere har lært, altid har gjort og som hun ikke mindst finder mening i. Ud fra den handle måde reflekterer læreren ikke didaktologisk over det nye i faget HD, i dette tilfælde synes hun nærmest at afstå fra kravet om ændret praksis.

Hun vælger at fortsætte sin selvfølgelige praksis, og føler sig frustreret i mødet med

andres forståelse af praksis. Fagets nye elementer har ikke frustreret hende i sådan grad, at hun har været nødsaget til at omlægge sin praksis, da hun stadig kan gennemføre det velkendte under det nye fags brede målbeskrivelser. Med lærerens udtalelser kan man argumentere for, at hun er stærkt interPELLeret til den håndværksorienterede sløjdpødsis, hun hidtil har undervist i, og at hun derfor ser det nye i faget, som en "trussel" mod håndværket og egen faglige forståelse.

Udtalelserne synliggør desuden en uoverensstemmelse mellem ledelses og lærers syn på de kompetencer faget kræver. Ledelsen lover maskinkurser til de kollegaer, der ikke er uddannede i HD. Men at håndtere den manglende kompetencedækning med et maskinkursus, kan for den sløjddidaktiske funderede lærer fremstå som respektløst og fagligt udvandende. Samtidig ses en uoverensstemmelse mellem HD-lærerens og de billedkunstfaglige kollegaers fagforståelse, når de eksempelvis inddrager pap, limpistol og stringart i undervisningen. Læreren synes at have en (anden) håndværksmæssig faglig stolthed omkring sit (sløjd) fag, som ikke stemmer overens med Fælles mål for HD, ledelsens og kollegaernes fagforståelser. På samme måde stiller hun sig skeptisk i forhold til det "skrammelkursus" og kursus i designprocesser hun har deltaget i, som hun beskriver som "spild af tid og ressourcer" (bilag 2, nr. 7). Tværtimod fortæller hun, at hun vil elske at komme på kurser som udvikler hende teknisk, eksempelvis at smede i jern eller støbe i andre metaller end tin. Det synliggør lærerens fortsatte interpellation til den veldefinerede sløjdfaglig praksis, hvor teknikkendskab og håndværksprocesser står centralt og derfor synes relevant for læreren at dygtiggøre sig indenfor.

Eksempel 2. Didactic Co-Construction og manglende faglig opgradering.

Følgende eksempel stammer fra et interview med den kvindelige håndarbejdsuddannede HD-lærer, som blev præsenteret tidligere i case 2 (bilag 2, nr. 8.1). I følgende uddrag af interviewet giver hun udtryk for frustration over manglende politisk opbakning i forhold til tilgængeligt undervisningsmateriale i faget HD:

Det er fint nok at lave nye Fælles mål – hvor fanden er forløbene, venner? Kom nu med noget, altså, giv mig 10 – 15 gode forløb. Hvor det er beskrevet der ud af... Jeg skal ikke tænke selv. Giv mig et færdigt forløb, fordi det tror jeg virkelig er nødvendigt nu, fordi rigtig, rigtig mange har ikke fået kompetenceløftet, de skal have. Det får de nok heller ikke... nogle færdige forløb, som er lige til højrebænet, med kopiark, ideer og forløb... Og det har bestemt, i hvert fald for mit eget vedkommende, ikke noget med uvilje at gøre. Jeg vil rigtig gerne. Jeg kan sagtens se rigtig meget

fornuft i det. Men hvornår er det jeg skal lave det? ... Min forberedelsestid skal også reflektere antallet af timer brugt... De [UVM] mangler virkelig nogle skræddersyede, fuldstændig færdige forløb, der siger: "værsgo, venner – print – kør!" Læg nu brugsanvisningen på, hvordan laver jeg det her fra a-z... i hvert fald indtil man får fat i essensen af, hvad det her fag det skal bestå af. Der synes jeg, at man famler sig lidt frem" (bilag 2, nr. 8.1).

Manglende forberedelsestid medfører at læreren efterlyser færdige skræddersyede forløb, hvor hun ikke skal tænke selv. De ydre vilkår medfører således, at hun griber til en reproducerende didaktisk planlægning, som relaterer sig til begrebet *Didactic Co-Construction* (Holgersen & Burnard, 2013, s. 197), der refererer til den handle måde, hvor læreren, for at honorere de nye forhold i faget, griber til kopiering af metoder og undervisningsmaterialer fra andre kollegaer, kurser eller læremidler, uden egenhændigt at reflektere over eller videreudvikle undervisningsmaterialet. Og det til trods for, at hun faktisk gerne vil! Læreren begrundes denne handle måde som en midlertidig løsning, indtil hun får fat i essensen af faget, og som en konsekvens af manglende kompetenceløft og forberedelsestid. Samtidig står læreren alene med faget på skolen, hvilket hindrer den uformelle vidensdeling faglærere imellem. Og hun efterlyser netop vidensdeling f.eks. i form af en databank. Denne form for vidensdeling oplevede hun på seminariet, da hun blev uddannet håndarbejds lærer, men den viden: "... er bare ikke relevant nu. For den tænker jo ikke håndværk og design, den tænker håndarbejde" (bilag 2, nr. 8.1). Læreren reflekterer omkring at HD-faget indeholder noget andet end håndarbejde, hvorfor hun ikke uændret anvender sin håndarbejdsfaglighed i faget, ud fra den handle måde, der beskrives i begrebet *Didactic Pre-Construction*. Samtidig italesætter hun en positiv indstilling over for faget – hun vil det rigtig gerne. En ny praksis i faget fremstår derfor ikke fremmed og fjern for hende. Hun har således noget for-sig (se s. 32) og dannelse til ny praksis er påbegyndt, eksemplificeret gennem lærerens anvendelse af præfabrikeret undervisningsmaterialer, der matcher HD-fagets nye krav.

Eksempel 3. HD-uddannelse og Didactic Re-Construction

Det tredje eksempel stammer fra den kvindelige HD-uddannede lærer, som jeg introducerede i Case nr. 1. (bilag 2, nr. 9). Som beskrevet i casen indgik læreren i et fagligt fællesskab med flere kollegaer om udviklingen af HD på skolen, og med accept og hjælp fra ledelsen havde hun taget uddannelsen til HD-lærer. Det beskriver hun således:

... jeg føler lidt, at jeg har fået et kørekort til faget. Man bliver heller ikke billist, når du får kørekortet, så skal du ud og øve dig og der går mange år før du er rutineret.... Men jeg har det basale på plads... (bilag 2, nr. 9.)

Hun fortæller i interviewet, at hun begår mange fejl, som hun anser som en vigtig del af læreprocessen. Og at hun føler usikkerhed i trædelene, som er nye for hende, men: "man bliver bedre, når man bruger det" (bilag 2, nr. 9). Herved udtrykker hun at hun stadig er i en læreproces, men samtidig har uddannelsen givet hende en grundlæggende faglighed at arbejde videre på. Hun føler sig ikke på bar bund. Hun har en positiv ansvarsfølelse i forhold til at få faget til at fungere og er bevidst om egne forpligtelser. Det kommer til udtryk i hele interviewet, som er præget af optimisme og vilje i forhold til etableringen af faget. Hendes tilgang til fagets, hvor hun eksperimenterer, fejler og udvikler sine færdigheder, samt inddrager sine kompetencer inden for håndarbejde og sin viden fra sine uddannelser som HD-lærer og billedkunstlærer, i refleksion over og udviklingen af ny didaktisk praksis, kan forklares ud fra handlemåden *Didactic Re-Construction* (Holgensen & Burnard, 2013, s. 197). Den betegner en didaktisk praksis, der konstrueres på ny og videreudvikles på et grundlag, hvor praktisk viden fra den pædagogiske undervisningspraksis og teoretisk forskningsbaseret viden reflekteres og forstås dialektisk og som afhængige størrelser.

HD-faget fremstår endnu ikke som et ureflekteret *I-sig* og en selvfølgelig praksis for hende, billedligt eksemplificeret i sammenligningen med et kørekort. Men gennem refleksion over faget og gennem interpellation i form af skoleledelsens opbakning, uddannelsen til HD-lærer samt kollegialt samarbejde og medbestemmelse, er hun på vej mod dannelse til selvfølgelig praksis i faget.

De tre forskellige eksempler synliggør, hvordan håndteringen af ny fagdidaktisk praksis i faget og dannelsen af ny fagidentitet kan komme forskelligt til udtryk hos lærerne. Det synes afhængigt af de midler, der stilles til rådighed, f.eks. i form af relevant kompetenceløft, samarbejds muligheder og tid til forberedelse, men også afhængigt af den interpellation til de tidligere fag, som læreren tager sit didaktiske afsæt fra.

LÆRERNES MONOPOL I OPLØSNING

Skolereformens tiltag, hvor andre professioner blev en del af skolens praksis, skabte på den ene side grobund for nye og andre samarbejdsrelationer, mens det på den anden side truede de

lærerprofessionelles monopol. Det monopol som fra 1. epoke var blevet etableret i fagene sløjde og

håndarbejde og gennem tiden var bygget op og gjort til almen lærerkompetence i læreruddannelsen. Den

lærerfaglige didaktiske handlekompetence (Nielsen,

2004a, s.30), som i sin grundforståelse netop er evnen til at omsætte faglig teoretisk viden til en pædagogisk kontekst og videreformidle denne i reflekterede didaktiske

undervisningsforløb, blev nu udfordret. Andre kunne overtage undervisningen, så længe deres faglighed byggede på *relevant undervisningskompetence*. I regeringens aftale med KL

om en målsætning om fuld kompetencedækning i 2020 (Landsforening, 2014), bliver

undervisningskompetence i et fag defineret i form af den formelle uddannelse fra

læreruddannelsen eller i form af kompetencer *svarende* til undervisningskompetence, som ligeledes kan udgøre lærerens *realkompetencer*. Det er således op til skolelederen at

vurdere disse (Landsforening, 2014, s. 6). Hermed åbnes der op for skoleledernes

individuelle fortolkning af, hvad "kompetencer svarende til undervisningskompetence" er og skal vurderes ud fra, hvilket netop giver mulighed for at forskellige faglige profiler kan

indgå som lærere i HD-faget.

I mit feltarbejde i skolen stødte jeg således også på varierende eksempler på faglige

profiler i faget: Den tidligere sløjdlærere, den tidligere håndarbejds lærer, den

linjefagsuddannede HD-lærer, MD-læreren og billedkunstlæreren, samt den ikke

lærerfagligt uddannede underviser, f.eks. pædagogen og håndværkeren. *HD-lærer* fremstår

derved som en overordnet kategorisering, hvorunder forskellige typer af realkompetencer

gør sig gældende, og hvor forskellige typer af fagprofessioner indgår. Alle varetager

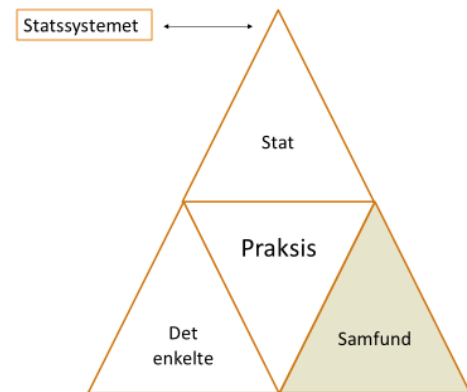
undervisningen i faget, men ud fra forskellige fagforståelser og vidensgrundlag

interpelleret af forskellige praksisformer og professioner. Det kan tænkes at medføre et

ganske bredt fagligt og didaktisk funderet – eller løst defineret - grundlag i faget, baseret

på forskellige faglige overbevisninger om, hvordan faget skal udformes, etableres og

praktiseres.



Eksempel 1 viser hvordan en mangfoldighed af fagpersoner praktiserer HD-faget på denne skole. Citaternes ironi og kritik viser også en HD-lærers utilfredshed med den faglige og indholdsmæssige forvirring, der kan opstå, når andre fagligheder, f.eks.

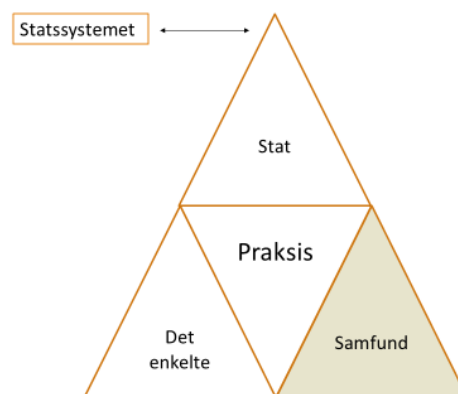
billedkunstlæreren underviser i faget. Eksempel 1 kan ses som et udtryk for den kontinuerlige faglige anerkendelseskamp, der undervejs i fagets proces har fundet sted, som vist i 3. epoke, og som med HD-faget og skolereformen udfordres yderligere. Håndarbejde- og sløjdlæreres faglighed er stadig aktuel i HD-faget, som læreren i eksempel 1 peger på – men der er kommet mere til. Gennem epokerne har lærerne, bl.a. gennem de faglige foreninger, forsvaret deres faglig identitet og det særlige i fagene, men med HD-faget fremstår den vel-interpellerede faglige sløj- og håndarbejdsidentitet pludselig usikker og udefineret – den har noget for-sig - særligt når forskellige professioner, og krav om nyt indhold og metoder trækker fagområdet i nye retninger.

LÆRERUDDANNELSENS HD-FAG SOM FORMELT KOMPETENCELØFT

Som central deltager i kompetenceopgraderingen af lærerne til HD-faget stod og står landets University Colleges (UC) som udbydere af det, der udgør det formelle kompetenceløft. UC'erne tilbyder HD som undervisningsfag og efter-videreuddannelse som to forskellige kompetenceløftende tilbud.

Efter-videreuddannelsen i UC regi kom i denne epoke i mange variationer. Nogle steder blev hele undervisningsfaget tilbudt, dog anderledes tilrettelagt

end i den ordinære uddannelse. Andre steder blev kortere kurser og maskinkurser i forskellige variationer udbudt. Som beskrevet tidligere i 3. epoke var maskinkurset en obligatorisk del af sløjdfaget. I lighed med MD-faget ligger kurset som et selvstændigt og selvfinansieret kursus i HD, uden for den egentlige uddannelse i faget. Det har medført af færre studerende tager kurset. Således konkluderes det i en indberetning fra Professionshøjskolerne, at 92 ud af 950 personer tog et maskinsikkerhedskursus i årene 2013 – 2017 (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2017). Det har, som i 3. epoke, medført kritik, bl.a. fra nogle lektorer i HD-faget (Aisinger, 2018c). Samtidig medførte overgangen fra obligatorisk til frivilligt kursus, at kurset blev udbudt i forskellige variationer fra UC til UC, således at den tidligere nationale ensretning nu blev ophævet. Desuden udbydes HD moduler i denne epoke som enkeltfag under Åben uddannelse. Også "Almen uddannelse i sløj", som udgør den sidste rest af den oprindelige



sløjdlæreruddannelse, grundlagt i 1886 og kort beskrevet i 1. epoke, udbydes på UC Syddanmark og UCC med egen bekendtgørelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 1998). Ydermere udbyder UC'erne en Pædagogisk diplomuddannelse: "PD i Materiel Kultur", pr. 1. august 2017 ændret til "Håndværk, design og innovation" (UVM, 2018d). Hertil kommer Center for Undervisningsmidlers (CFU) udvalg af direkte og relaterede kurser til HD-faget. UC'ernes lektorer tilbød desuden daglige kurser i samarbejde med andre instanser i denne epoke. I 2015 udbød DLF eksempelvis en 2-dages kursusrække i HD-faget: "Håndværk og design – et nyt fag" (Danmarks Lærerforening, 2015), hvor jeg deltog som led i mit feltarbejde (bilag 2, nr. 3). Formålet med kurset var at give et gratis kompetenceløft til lærere i HD. Kurserne blev udviklet og afholdt i samarbejde mellem DLF, lektorer i HD fra tre forskellige UC'er, Fagbladet Folkeskolen, læringskonsulenten, UVM m.fl., med støtte fra A.P Møller fonden. Kurset kom således til verden i et samarbejde mellem organisationer og professioner som repræsenterede forskellige praksisformer i samfund og stat og fremlagde således en forståelse af HD-fagets didaktik ud fra et alment perspektiv (se s. 45).

Ovenstående opremsning viser, at der derved udbydes forskelligartede formelle uddannelser og kurser i faget, som tilsammen, men på forskellig vis, bidrager til kompetenceløftet og interpellationen af lærerne i HD. Der er derved en bred vifte af kompetenceopgraderingsvalg (og fortolkningsmuligheder) for lærere og skoleledere, når de skal opfylde målet om kompetencedækning i 2020. Hermed kan man argumentere for, at de tidligere fastforankrede didaktiske grundform i sløjd og håndarbejde fra 1. og til dels 2. epoke, som fulgte fagene fra folkeskole til læreruddannelse, er opløst og erstattet af et bredt udvalg af kurser i forskellig regi, der tilbyder forskellige didaktiske tilgange til faget. Dermed synes mange forskellige former for praksis- og interpellationsformer at danne og definere fagområdet, som også de følgende afsnit vil vise.

INTERPELLATION GENNEM DEN NYOPRETTEDE FAGLIGE FORENING FOR HD

Som epokeanalyserne har vist, har de faglige foreninger for sløjd og håndarbejde gennem fagets tilblivelsesproces fremstået som initiativrige, debatterende og konstruktivt kritiske over for nye tiltag på fagområdet. I nogle sammenhæng som faglige "modstandere", der hver især kæmpede for deres fags berettigelse i det nye fag, men også som allierede, der tilsammen stod stærkere som praktisk faggruppe. Gennem fagets tilblivelsesproces har foreningerne forsøgt at interpellere regeringen og beslutningstagerne i en, fra deres synspunkt, forsvarlig faglig retning, ligesom de gennem deres kursusvirksomhed har interPELLeret faget og lærerne i skolen. I processen synes foreningerne ligeledes gradvist at

være blevet interPELLeret til en ny fælles praksisforståelse og et fælles fagsyn i HD. Det resulterede i 2016 i en fusion af de to foreninger til "Den faglige forening håndværk og design" (Hellisen, 2016a). Hermed er de tidligere faggrænser og opdelingen i to foreninger blevet ophævet, såvel som incitamentet til eventuelle faglige kampe mellem fagene formelt set er fjernet. Fusioneringen vil givetvis medføre, at foreningen i dens politiske arbejde vil stå stærkere som én fælles forening og fremadrettet skal foreningen da også, med formanden Hanne Eskildsens ord, få det nye fag til at blomstre (Hellisen, 2016b).

Foreningens formål lyder ved etableringen således:

Foreningens formål er at styrke HD som skolefag og læreruddannelsesfag, og at virke for medlemmernes fælles interesse af faglig, pædagogisk og tjenstlig art. Det er ligeledes formålet at styrke håndværksmæssige aktiviteter i tværfagligt samarbejde. Dette søges nået dels gennem kurser, foreningens udgivelser og andre tiltag til faglig sparring og dels gennem påvirkning af organisationer og beslutningstagere (Den faglige forening Håndværk og Design, 2016)

I formålet ligger den "uddannende opgave", med vægt på "at styrke håndværksmæssige aktiviteter". Foreningernes bekymring for en nedprioritering af de håndværksmæssige aktiviteter ved oprettelsen af HD-faget, som blev belyst i 3. epoke, tager de hermed delvist selv hånd om gennem både lokale, regionale og nationale udbudte kurser og seminarer i faget, med tekniske, håndværksorienterede kurser og metoder til design- og innovationsundervisning, kurser i den nye teknologi i faget og inspiration til årsplanlægningen mm²³.

I mit feltarbejde deltog jeg i lokalforeningen Sjællands årlige "Sjællandsstævne" i 2015 (bilag 2, nr. 4). Stævnet blev indledt med et oplæg fra Læringskonsulenten i HD, inden deltagerne gik i de arbejdende værksteder, som var opdelt ud fra håndværksteknikker i hhv. hårde og bløde materialer, eksempelvis smykkefremstilling i sølv og andre materialer, vådfiltning af fehuse og telefon-covers, snitning af bevægeligt legetøj i frisk og tørt træ, trædrejning af f.eks. lysestager og smedning. Alle workshops var centrerede omkring oplæring i håndværksteknikker, med hvilke deltagerne kunne sætte deres personlige præg på de produkter, de fremstillede. En tilgang til faget, som bærer præg af metoden i 2. epoke, og som underbygger foreningens intention om at bibeholde et højt håndværksmæssigt niveau i faget. Således synes foreningen interPELLerede til de nye vilkår

23 Bl.a. en faglig konference etableret og afholdt i Skjern 2017 under navnet "Så er rammen sat" (Design, 2017) og som bliver gentaget i 5. epoke i 2018 under overskriften "Gå på kanten" (Design, 2018). Konferencerne tilbød undervisningsforløb til det nye fag, workshops, foredrag og kollegial sparring.

i faget HD gennem fusioneringen, hvilket kommet til udtryk i deres kurser, såvel som de stadig fastholder en grundforståelse i faget, der bygger på en genealogi, hvor håndværket står centralt, som Sjællandsstævnet synliggjorde – og ud fra det perspektiv interPELLerer den faglige forening sine medlemmer.

Senere er den faglige forening for HD indgået i et samarbejde med facebookside for Håndværk og design, der ud fra fælles faglige interesser i HD-faget har skabt et praksisfællesskab, på over 4000 medlemmer (pr. juni 2018) i den nationale gruppe. Siden har efterfølgende knopskudt og flere regionale HD-facebookgrupper er kommet til. I disse fora udbygges lærer-til-lærer vidensdelingen af den dialog og kritik, som følger med opslagene, der både omhandler konkrete ideer til produkter og undervisningsforløb, og fagdidaktiske diskussioner både på et didaktologisk niveau, hvor eksempelvis fagets dannelsesmæssige formål debatteres, og på et didaktisk niveau, hvor eksempelvis limpistolens berettigelse i faget diskuteres.

INTERPELLATION GENNEM EKSTERNE DELTAGERE

I den to-årige forsøgsperiode sås desuden en opblomstring af eksterne professioner og deltagere, i form af offentlige og private institutioner, erhverv og foreninger, der greb muligheden for at få "en bid af kagen". De tilbød HD-rettede aktiviteter ud fra eksempelvis et økonomisk incitament, ønsket om promovning af egne faglige interesser, eller ud fra en faglig forankring i- og særlig interesse for faget. Tidligere er nævnt "Åben skole" som et obligatorisk element i skolereformen (Regeringen, 2013a), der gav nye muligheder og vilkår for Skoletjenester på landets kulturinstitutioner, for at udvikle og tilbyde undervisning i skolens fag. HD-fagets åbne momentum, samt lærernes behov for faglig opgradering, gav ydermere institutionerne mulighed for at byde ind i faget med både elevundervisning under åben skole, såvel som med tilbud om lærerkurser.

Ud fra et økonomiske incitament blev den didaktiske usikkerhed, der prægede fagområdet, desuden en åbning for kommercielle udviklere af læremidler. Med en markedsorienteret produktionsform øjnede etablerede forlag som Clio (Clio, u.å.) Alinea (Alinea, u.å.) og Gyldendal (Gyldendal, u.å.) en mulighed og åbnede i perioden digitale læringsportaler målrettet faget HD. De digitale portaler tilbyder undervisningsforløb, der kan overføres direkte i undervisningen ud fra en Didactic Co-Construction (Holgersen & Burnard, 2013) , som læreren i eksempel 2 efterspurgte. Samtidig åbner de digitale læringsplatforme op for en øget integration af it i faget, og en mulighed for at invitere

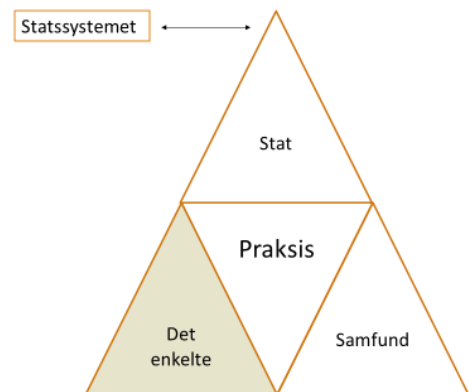
andre kontekster og deltagere ind i klasselokalet gennem videomateriale, medielinks og elektroniske tekster. Portalerne, der eksempelvis ved hjælp af instruktionsvideoer og teknik-træning kan supplere en egentlig lærer til elev undervisningsform, kan tilgås af både elev og lærer på tværs af tid og rum. Portalen stiller sig derved som supplerende "med-underviser" til rådighed i en anden udstrækning, og med færre krav til det fysiske undervisningsrum. Hermed bliver det digitale læringsmiljø et supplement til det analoge læringsmiljø, og sætter nye rammer og muligheder for fagets undervisningsmetoder. Adgangen til læringsportaler er typisk noget som den enkelte skole, eller hele kommuner abonnerer på. Portalen kan derved potentielt set udgøre det formelle anvendte læremiddel i faget på kommunalt niveau og derved opnå en monopoliserende "magt" i interpellationen af fagets lærere. Det stiller store krav til portalernes fortolkning af fagets formelle mål, og omsætningen af disse.

Inden for udgivelsen af læremidler i bogform set ligeledes en opblomstring i forbindelse med faget HD-fagets indførelse. Både fagligt inspirerende bøger med forslag og anvisninger til undervisningsforløb er udkommet (Jørgensen, 2017; Munch & Zachariassen, 2014; Vælds, 2014) såvel som mere fagdidaktiske og fagmetodiske bøger (Schneider & Pedersen, 2016, 2017; Zachariassen & Eskildsen, 2016), som er forfattet af nuværende og tidligere seminarielektorer samt folkeskolelærere, som alle har erfaringer fra fagområdet nære undervisningspraksis. Bøgerne viser forskellige måder og variationer at præsentere og didaktisere faget på, som skiller sig ud fra 1. og til dels 2. epoke, hvor lærerbøgerne groft sagt erstattede hinanden – og byggede videre på samme didaktiske grundform.

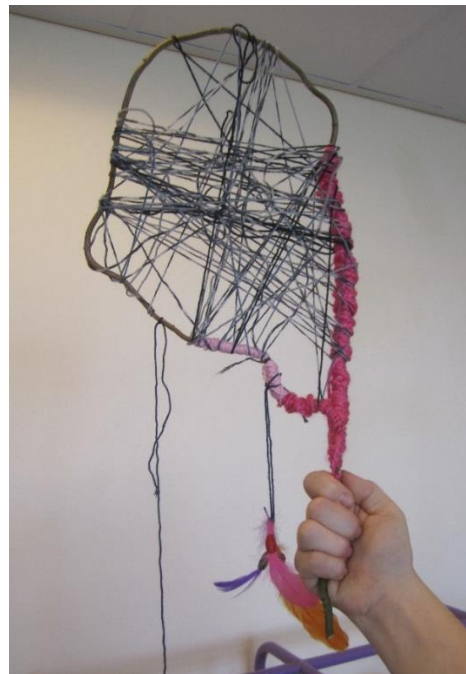
De forskellige eksterne deltagere, som her beskrevet, bidrog på forskellig vis til at opfylde et behov for faglig opgradering hos lærerne, og medvirkede dermed til fagdidaktikkens tilblivelse. I den proces opstod nye relationer og praksisfællesskaber, som medførte nye muligheder for, men også krav om samarbejde praksisformerne og niveauerne imellem. I det følgende inddrages fem cases, hvor disse samarbejder med eksterne deltagere træder centralt frem i case 6 og 7.

Casebeskrivelser - Undervisningspraksis i HD-faget

I det følgende afsnit præsenterer jeg fem casebeskrivelser af udvalgte undervisningsforløb i HD, hvori elevprodukter står centralt. Ud fra fotos af produkterne og mine observationer i undervisningen synliggør og analyserer jeg, hvordan faget kunne gøres og rammesættes i denne epoke og hvordan nogle forløb blev til i interne og eksterne samarbejder. Samtidig synliggør de fem cases, hvordan der på forskellig vis blev arbejdet med HD-fagets kompetenceområder og indholdsbegreber.



Case 4: Drømmefanger: Materiel kultur og eksperimenterende designproces
Drømmefangeren på billedcollage 18 er lavet af elever i 6. klasse på den skole, der blev præsenteret i case 2 (bilag 2, nr. 8.2 og 8.3). Forløbet, som strækker sig over to undervisningsgange, varetages af den håndarbejdsuddannede HD-lærer, med bistand fra en ressourcelærer i 2. undervisningsgang.





Billedcollage 18. "Drømmefanger". Foto: Lisa Fälling Andersen

Forløbet "Drømmefanger" bliver startet op af en introduktion til designbegrebet i klasselokalet og en kulturhistorisk introduktion til drømmefangere. Drømmefangeren blev forklaret som et fænomen, der tidligere knyttede sig til indianernes kultur, og i dag fremstår som et new age symbol, med en særlig symbolik i måden den er opbygget med ringen og spindet og i udsmykningen med fjer og perler. Efter den teoretiske introduktion fortsætter undervisningen i faglokalet, hvor læreren henter friske grene af troldepil, som hun selv har skaffet og medbragt i sin bil. Eleverne finder hver sin passende gren, der kan bukkes i den facon de ønsker. For mange er træets naturlige form, når det bukkes rundt, den form, som eleverne accepterer. Der er ingen forudgående introduktion til teknikker (fx surre- og vikleteknikker) og eleverne opfordres til at kaste sig ud i projektet på egen hånd – læreren spørger: "hvad synes du?". Eleverne går eksperimenterende til opgaven og får erfaring med at vikle og surre i selve fremstillingen. Nogle elever har nemt ved at holde styr på garnnøglet, mens andres garn filtrer sig sammen. Når eleverne spørger efter hjælp, foreviser læreren en metode. Efterfølgende dekorerer eleverne drømmefangeren med fjer og perler og andre former for pynt. Stemningen er god, det hyggesnakkes mellem eleverne med musik på Ipad'en. Undervejs skal eleverne dokumentere deres forløb og efterfølgende præsentere deres drømmefangere for klassen. Heri skal de redegøre for deres valg af farver, materialer, form osv. og gennem fotos af processen dokumentere dét, der virker såvel som dét, der ikke virker. For nogle elever er denne del af opgaven en udfordring, som klares til sidst i forløbet. Det er selve fremstillingen af drømmefangeren, der fanger de flestes interesse.

I drømmefangerforløbet bliver eleverne ikke introduceret for teknikker forud for fremstillingsprocessen, de skal derfor gøre sig erfaring med det at surre og vikle i selve fremstillingsprocessen. Det medfører for nogle elever flere forsøg og giver forskellige udtryk i drømmefangerne, som billedcollage 18 viser. På samme måde stifter de først bekendtskab med materialet, frisk troldepil, i det øjeblik de skal formgive deres drømmefangere, hvor grene knækker og garnet vikler sig sammen for nogle. Eleverne får derfor gennem det eksperimenterende arbejde føling og erfaring med materialet, gennem den dialog de har med det i processen (Illum, 2004), og hvis frustrationerne bliver for store, kommer læreren som vejleder til hjælp. Heri ligger en intention fra lærerens side, om at de i mødet- og gennem eksperimenter med materialet skulle gøre sig egne erfaringer og herudfra igangsætte designprocessen.

I drømmefangerforløbet ønskede læreren at kombinere både tekstil og træ. På trods af hendes manglende kompetencer i de hårde materialer og på trods af mangelfulde faciliteter til den hårde del (se case 2) lykkedes det i drømmefangerforløbet.

I opgaven stiller læreren krav til eleverne om at redegøre for og dokumentere deres designproces og drømmefanger. Måske grundet den eksperimenterende fremgangsmåde med materiale og teknik, uden facilitering af designprocessen, synes det svært for nogle elever at forklare og argumentere for, hvorfor de har anvendt en særlig farve eller form for pynt frem for en anden. For flere var valget baseret på elevens smag og personlige præference.

Forud for fremstillingsprocessen bliver eleverne introduceret til drømmefangeren både som historisk og symbolsk fænomen, og derved blev drømmefangeren placeret i en kontekst - som materialitet i en særlig kultur. Introduktionen forklarede både dens form og hensigt og gav mening og symbolik til dens dekoration og udtryk. Således kan drømmefangerens særlige kendetegn med ringen, nettet, fjeren og den mere personlige genstand, f.eks. et foto af en tiger som ses på billedcollage 18, genkendes i elevernes drømmefangere. Eleverne har således fanget den symbolske betydning og fattet interesse for det kulturhistoriske, mens den manglende interesse for designprocessens delelementer og argumentationen for valg og fravalg i form og farve, hos nogle elever kan ses som en manglende sammenhængsforståelse mellem indhold og form.

Case 5: Bakken: Design og håndværk, fokus på personligt præg og teknik
På billedcollage 19 ses to serveringsbakker fremstillet af elever i 5. klasse (bilag 2, nr. 6.2).
Undervisningen varetages af en kvindelig murer-uddannet HD-lærer, som har suppleret sin faglighed med maskinkurset i sløjd. Hun har halvdelen af klassen i dette forløb (undertiden

hele klassen), mens den anden halvdel arbejder i bløde materialer, bl.a. med fremstilling af smykker i cykelslanger.



Billedecollage 19. "Bakker". Foto: Lisa Fälling Andersen

Bakkeforløbet tager udgangspunkt i en designproces, hvor bakkens form, udtryk og mosaikbund skal udvikles inden for lærerens definerede rammer eller "benspænd". Indledningsvist igangsætter læreren mindre sproglige, idégenererende aktiviteter inden forløbets overordnede mål om maskinkendskab og produktfremstilling præsenteres i opgaven "Design en bakke, der kan servere to kopper kaffe". Herefter faciliterer læreren designprocessen med forskellige skitserings- og idégenereringsopgaver, hvor hun fremhæver særlige tekniske opmærksomhedspunkter, f.eks. at eleverne ikke kan lave runde bakker, at bakken skal forsynes med håndtag, og at den skal dekoreres med et personligt mosaikbillede i bunden, hvortil eleverne gerne må medbringe personlige mindre genstande. Herefter følger kravet om arbejdstegning og tegning af modellen på isometrisk papir, inden de klart definerede håndværksmæssige læringsmål præsenteres, eksempelvis: lære at bruge en vinkel, lære at save lige og høvle, kunne betjene en boremaskine – sætte nyt bor i og kunne undersænke, kunne betjene en dekopørsav og vide, hvordan man sætter ny klinge på. Herefter fortsætter undervisningen i det tidligere sløjdlokale med plads til 14 elever ved høvlebænkene. Her foreviser læreren de forskellige arbejdsgange, f.eks. viser hun hvordan træet spændes op i høvlebænken, hvordan man måler træstykkets størrelse ud, vinkler og saver - i tråd med de definerede læringsmål. Forevisningen gentager sig, når eleverne skal arbejde med boremaskinen og stiksaven. Inde bakken sættes sammen dekoreres den med mosaik og personlige genstande i bundet. Således får bakkerne et personligt udtryk i både form og udsmykning.

I bakkeforløbet bygger læreren videre på en sløjdmodel som gennem sløjdfagets historie har indgået i model-repertoiret, som Svends og min bakke i 2. epoke er eksempler på (billede 9 og 13). Men til forskel for Svends og min bakke, som blev fremstillet efter lærerens modelmappe, nytænker læreren her modellen i sammenhæng med HD-fagets målsætning om at give eleverne designkompetencer og evnen til at omsætte idé til produkt. Hun guider indledningsvist eleverne igennem designprocessen ved hjælp af forskellige øvelser og giver eleverne mulighed for at personliggøre bakken gennem både form og dekoration, som billedcollage 19 viser. I processen opstiller hun forskellige benspænd i form af bestemte teknikker til f.eks. bakkens samlinger, krav til dens størrelse, udformning, materiale og dekoration. Disse benspænd synes at rammesatte undervisningen, således at hun, som ene lærer, har mulighed for at styre elevernes processer og sikre mulighed for at opfylde læringsmålene. Det bidrager hendes tekniske forevisninger undervejs i processen ligeledes til.

I forløbet, hvor designprocessen således står centralt, giver hun dog ikke kø på de håndværksmæssige færdigheder, hvilket hendes eksplicite læringsmål og en "godkend-liste" på tavlen vidner om. I forløbet får eleverne erfaring med forskellige materialer (træ, glas og mørtel/fugemasse) og teknikker. Hermed trækker læreren på sin faglighed fra sløjdfaget og maskinkurset, såvel som fra murerfaget.

Case 6: Stol på mig: Ekstern samarbejde og fokus på design og genbrug. Den følgende case stammer fra samme skole som case 5, bakkeforløbet. Her arbejder den sløjdfaglige lærer og den håndarbejdsfaglige lærer sammen med en ekstern deltager i innovations og designprojektet "Stol på mig" i 5. klasse (bilag 2, nr. 6.1). Samarbejdet med den eksterne underviser var del af et tværinstitutionelt pilotprojektet, hvor Dansk arkitekturcenter (DAC), Netværket Kreative Børn og Foreningen Børn, Kunst og Billeder samt fagfolk som designere og arkitekter gik sammen om at udvikle et inspirationsmateriale til HD-faget (Deleuran & Munch, 2015).



Billede 20: "Stol på mig". Foto: Lisa Fälling Andersen

På billede 20 set et udsnit af elevernes produktioner. Som billedet viser, er formålet med forløbet at designe en stol og fremstille den i lille format ud af genbrugsmaterialer.

Gæstelæreren, som var designuddannet, står indledningsvist for et powerpoint-oplæg om designprocesser og en mindre øvelse, hvor eleverne skal skitsere en stol. Herefter tager klassens lærere over og præsenterer den praktiske del af projektet, hvor eleverne skal arbejde sammen to om to om at designe og fremstille en stol af genbrugsmaterialer. Eleverne har forinden medbragt genbrugsmaterialer og lærerne har samlet en mængde materialer til fælles brug. Forud for det praktiske arbejde skal eleverne skitsere den stol, de forestiller sig at lave, finde et navn til den, komme med materiale forslag og beskrive stoletypen og dens anvendelse. Efterfølgende går eleverne i værkstederne, hvor læreren foreviser en stol hun selv har fremstillet af genbrugsmaterialer, som skaber stor begejstring hos eleverne. Herfra begynder elevernes fremstillingen af stole ved hjælp af genbrugsmaterialer, limpistoler, nål og tråd osv. uden yderligere teknisk introduktion.

Forløbet "Stol på mig" er et eksempel på et samarbejde mellem skole og eksterne aktører, hvor designprocessens teoretiske elementer står centralt. Hvor der i bakkeforløbet blev lagt vægt på de håndværksmæssige færdigheder i processen, bliver der i dette forløb lagt vægt på idéskabelse, kreativitet og samarbejde. De to forløb viser, hvordan man inden for to forskellige forløb kan differentiere mellem fagets kompetenceområder, og ad den vej nå hele vejen rundt om faget.

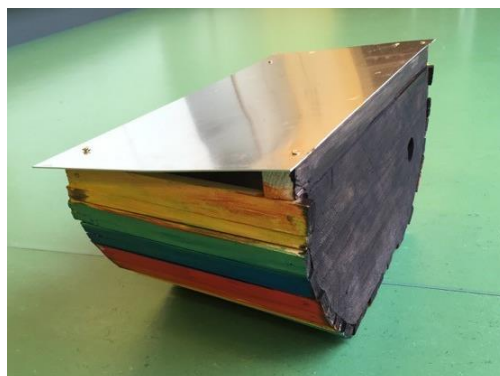
I dette forløb medbragte eleverne en del af de genbrugs-materialer, de arbejdede med. Hermed gøres eleverne opmærksomme på den materielle kultur og hvordan alternative og måske kasserede materialer kan indgå i nye processer og således genanvendes. Forløbet viste, hvordan eleverne synes at få et særligt ejerskabsforhold til netop de materialer, de selv medbringer. Materialerne og de aflagte genstande får med undervisningsforløbet et nyt *livsforløb* (Kopytoff, 1986), såvel som eleverne får et nyt forhold til det kasserede, der nu fremstår som en vigtig del af deres læreproces. Både i den konkrete fremstilling af stole, men også som materialiteter, der potentielt set åbner eleverne for verden (Klafki, 2011) og giver dem en forståelse for eksempelvis ressourceforbrug og vores fælles ansvar heri, hvilket også ligger som indholdsområde i faget (UVM, 2014a).

I forløbet medfører elevernes ejerfølelse for materialerne at nogle bliver låst og får svært ved at se deres idé videre ind i andre materialer. Samtidig kan kravet om design og en gennemtænkning af stoletype og materiale, forud for mødet med det samlede udvalg af materialer i faglokalet, ligeledes bremse en mere intuitiv og eksperimenterende tilgang til designprocessen (Bjørnstad et al., 2004), som det brede materialeudbud ellers lægger op til. Hvis eleverne ikke kan finde materialer, der svarer til deres forventninger og krav, vil de som konsekvens heraf ikke kunne fremstille en stol, der ligner deres skitse eller

matcher deres ideer. Det var tilfældet for den gruppe, der anvendte en orange badevinge, som ses på billede 20. Deres skitse forestillede en stol, der lignede et æble, som man kunne sidde indeni. De fandt ikke materialer, der kunne udtrykke deres idé om et æble, men materialerne satte derimod gang i nye eksperimenter, som resulterede i et andet udtryk i det færdige resultat.

Case 7: Fuglehoteller: Ekstern inspiration og frie processer

Fuglehotellerne på billedcollage 21 er produkterne af et forløb på 5. årgang (bilag 2, nr. 5). Eleverne bliver undervist af tre lærere med faglige kompetencer i hhv. sløjd, håndarbejde og hjemkundskab, foruden en praktikant med sløjdfaglig uddannelse. Undervisningen foregår i skolens integrerede faglokale, som består af tre store sammenhængende lokaler, hvoraf et er beregnet til tekstilt arbejde i bløde materialer, et til træ og metalarbejde i hårde materialer og et lokale, hvor eleverne kan modtage teori og arbejde med designprocessen, samt forskellige mindre rum til malerarbejde, vaskmaskiner og de større maskiner, forbeholdt læreren, mm.





Billedcollage 21. "Fuglehoteller". Foto: Lisa Fälling Andersen

Opgaven lyder på at eleverne skal designe og fremstille fuglehoteller og efterfølgende redegøre visuelt og skriftligt for deres proces på en planche, som skal indgå i en efterfølgende fernisering. Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i et online undervisningsmateriale "Designlogen" udviklet af Designmuseum Danmark (Danmark, u.å.). Her er materialet bygget op om tre loger – logen for form og funktion, logen for skønhed og logen for bæredygtighed, som tre forskellige greb man kan lægge på designprocessen. Logerne indgår som et rammesættende og kreativitetsfremmende benspænd i elevernes designproces, når kravet til opgaven er, at fuglebosted skal leve op til "Designlogens" idealer – altså så vidt muligt være enten bæredygtig, skøn eller have sammenhængende form og funktion. Og med yderligere et krav om at hotellerne skal indeholde noget nyt, der ikke er set før.

Forud for mit besøg havde eleverne ud fra forskelligt inspirationsmateriale hængt op i klassen og idégenererende øvelser skitsere deres idé, og var, da jeg ankom i slutningen af forløbet, i gang med fremstillingsprocessen. Den var rammesat i en beskrevet instruks, hvor krav og opmærksomhedspunkter indgik som f.eks.: "arbejdstegningen skal kunne forstås af andre", "husk at måle nøjagtigt", "læreren godkender opmålingen", "husk at bore hul inden kassen samles" osv. Eleverne har frit valg på materialehylden og i forhold til valg af teknikker, og de kan frit bevæge sig mellem de forskellige værksteder.

Der er stor variation i de udtryk og de former, som eleverne er kommet frem til i deres designs, som billedcollage 21 viser. Selv om de fleste arbejder i træ, anvendes der mange forskellige teknikker og redskaber. Det stiller store krav til lærernes faglige kunnen. Den høje

normering synes at muliggøre, at eleverne kan få den fornødne hjælp.

Undervisningsforløbet "Fuglehoteller" er et eksempel på, hvordan et præ-fabrikeret undervisningsmiddel i en Didactic Re-Construction (Holgensen & Burnard, 2013) kan inddrages og tilpasses en undervisningspraksis og den konkrete idé om fremstilling af redekasser. Med inddragelse af Designmuseum Danmarks undervisningsmidler anvender lærerne en af de muligheder, som de eksterne deltagere tilbyder faget, og lader sig således interpellere af designmuseets måde at forstå og tilgå designprocessen på. Det medførte et særligt perspektiv, eller benspænd, i form af de tre loger. På billedcollage 21 bliver det synligt, hvordan de tre perspektiver inspirerede til fortolkningen af en traditionel sløjdmødel som redekassen, og hvordan målet om at tilføje noget nyt bliver nået.

I forløbet kunne eleverne anvende materialer og teknikker efter eget valg. Det åbner op for den type frie processer, hvor alle arbejder med forskelligt i varierende tempi, hvilket der i forsøgsarbejdet i 3. epoke blev peget på som udfordrende (Rambøll, 2011a, 2013). At læse ud fra elevmodellerne, synes den arbejdsform at lade sig gøre i dette forløb - i et integreret faglokale, med en lærerfaglighed og normering, der dækker elevernes behov for hjælp i både design- og fremstillingsprocessen.

Case 8: Bord med manér: Bløde og hårde materialer under samlet koncept.

Metodisk er case 8 beskrevet ud fra et elektronisk interview over mail. Jeg har således ikke observeret forløbet selv, men fået det genfortalt af læreren, som jeg kontaktede, efter at have læst om og set forløbet på den nationale facebookside for HD-faget (bilag 2, nr. 14).



Billedcollage 22. "Bord med manér". foto: HD-læreren i forløbet.

Undervisningsforløbet "Bord med manér", billedcollage 22, gik med sit tema fra elevernes hverdagsliv ud på at udvikle et koncept for borddækning, hvor både hårde og bløde

materialer skulle indgå. To 5. klasser fordelt i grupper af 5-6 elever fik hver tildelt én farve de måtte anvende, foruden sort, hvid og grå. Læreren fortæller, at de forud for forløbet havde præsenteret eleverne for teknikker i begge fagområder f.eks. syning i hånden og på symaskine, broderi, våd- og nålefiltning, snorefremstilling, strikning, og for de hårde materialer: at anvende deкупørsav, boremaskine og slibeteknik. Det var (næsten) ikke tilladt at bruge limpistol! Designprocessen foregik i grupper, med individuelle og fælles brainstorm, inspirationsindsamling og fælles planlægning af indkøb og selve fremstillingsforløbet. Læreren fortæller at eleverne var meget idérige, og at udviklingen af konceptet var en fortløbende proces i hver gruppe. Eleverne kunne frit bevæge sig mellem skolens store håndarbejdslokale og store sløjdlokale, hvor tre lærere, uddannede som hhv. håndarbejds lærer, sløjdlærer og billedkunstlærer, underviste. Bordene blev som afslutning vist frem for hele skolen, nærområdet og forældrene. Hver gruppe fremlagde deres projekt, deres samarbejde og udfordringer og efterfølgende blev der kåret en vinder. Læreren konkluderer i sine svar, at "De [eleverne] var vildt optaget af opgaven. Det er det fedeste projekt, vi nogensinde har haft".

Billedcollage 22 viser, hvordan de bløde og hårde materialer bliver kombinerede og kommer til udtryk i forskellige variationer i det overordnede koncept "Bord med manér". Eleverne har i hele processen samarbejdet, hvilket fagformålene for HD (UVM, 2014b) lægger op til. Det skaber en fælles og relationel læreproces, som ligger i tråd med UVMs udlægning af det 21. århundredes kompetencer (EMU Danmarks læringsportal, u.å.) hvor elementer som samarbejde, kommunikation, problemløsning og evnen til at få ideer, udvikle, gennemtænke, procesplanlægge og udføre et koncept i en innovativ tankegang, indgår.

Bordkoncepterne viser, hvordan traditionelt anvendte grundmodeller som bakken, bordskåneren, grydehandsken, køkkenrulleholderen, flaskeholderen, smørekniven, dækkeservietten og lysestagen fra sløjdl- og håndarbejdsfagets tidligere epoker, er tænkt ind i en ny designorienteret og konceptuel sammenhæng, hvor det handler om funktion, æstetik og kommunikation i forhold til det givne tema og med den tildelte farveskala som "benspænd". På hvert billede ses der således både eksempler på mere traditionelle og reproducerede grundmodeller, samt nytænkning og nyfortolkning af disse, eksempelvis i bakken med træskiver og lysestager støbt i beton. Eleverne var forud for design- og fremstillingsprocessen blevet oplært i forskellige håndværksmæssige teknikker. Det, og lærerens pointering af limpistolens fravær, vidner om, at der i forløbet blev stillet krav til den håndværksmæssige udførelse, hvad modellerne på billederne også fortæller. I lighed

med årsudstillingerne i 1. epoke bliver modellerne også her vist frem – både til skue, men også som konkurrence, hvor en vinder blev kåret.

Hvert af de tidligere fags materialer, modeller og teknikker sættes i dette undervisningsforløb i spil i design- og innovationsprocesser, som et sammenhængende koncept.

VARIATION I CASE-EKSEMPLERNES DIDAKTISERING AF FAGOMRÅDERNE

Med de præsenterede cases (case 4-8) ovenover, har det været min hensigt at give kvalitative nedslag i fagenes undervisningspraksis med henblik på at synliggøre, hvordan faget didaktisk set og i relation til fagets kompetencemål og fagområder, er blevet grebet an lokalt på skolerne og i forskellige forløb.

Design- og innovation i forskellige former

Opsummerende kan det konkluderes, at der i samtlige case-eksempler blev arbejdet med designprocesser ud fra forskellige metoder og tilgange. Nogle rammersætter processen gennem benspænd (case 5, "bakken" og case 8, "Bord med manér"), idégenererende øvelser (case 6, "Stol på mig") eller designkoncepter (case 7, "Fuglehoteller"), mens andre arbejder med elevernes eksperimenterende møde med materialet, som udgangspunkt for designprocessen (case 4, "Drømmefanger").

Forløbene viser også, at der i design- og innovationsprocesser stilles andre krav til lærer og elev end ved klasseundervisning, hvor modeller reproduceres som i de tidligere epoker. I HD står kravet til lærerens håndværksmæssige færdigheder i forskellige typer materialer, hendes evne til at facilitere og rammesætte designprocessen og navigere i mere frie processer og hendes evne til samarbejde frem. Man kan argumentere for, at læreren i HD bør mestre forskellige metoder og "værktøjer" som kan igangsætte, videreudvikle og facilitere en designproces, for derved at kunne præsentere eleverne for forskellige designmetoder. Læreren må i det perspektiv gøre de kreative-, designorienterede- og innovative processer til en del af sit "håndværk". Spørger man håndarbejds- og sløjdlæreren vil de givetvis argumentere for, at designprocessen, forstået som idé, planlægning og udførelse også tidligere har ligget som en grundlæggende og integreret del af den håndværksmæssige arbejdsproces, hvilket en analyse af de tidligere Fælles mål fra 2004 og 2009 (se skema, bilag 4), og de tidligere epokeanalyser viser. Men med HD står designprocessen mere tydeligt og eksplicit frem, som case-eksemplerne synliggør.

I designprocessen arbejdes der i de forskellige cases ligeledes forskelligt med kompetencebegreberne håndværk-materiale og håndværk – teknik. Mens nogle lærere lægger forløbet til rette med tekniske øvelser forud for designprocessen (case 8, "Bord med manér"), introducerer andre teknikker gennem forevisning undervejs i processen (case 6, "Bakken"), og endelig lægges der i forløbet om drømmefangere (case 4) op til, at eleven som udgangspunkt gennem afprøvning og eksperimenter, selv skal udvikle en egnet teknik.

Genkendelige materialer håndværksteknikker i nye udvælgelsesprocesser

Typer af materiale og mængde af materialer står ligeledes forskelligt frem fra case til case. I forløbet "Bakken" (case 5) var grundmaterialerne defineret fra lærerens side, mens materialerne i projekt "Stol på mig" (case 6) blev defineret af genbrugstemaet. I forløbet om fuglehoteller (case 7) stod materialevalget mere frit, mens materialerne til "Bord med manér" (case 8) blev defineret ud fra ønsket om at inddrage både bløde og hårde materialer. Her blev eleverne ydermere inddraget i indkøbene af materialer.

Materialevalget i de 5 cases er således et resultat af det enkelte forløbs didaktisering og er ikke bundet op på faggrænser eller tidligere epokers praksisformer. Men alle forløb, på nær "stol på mig" (case 6), inkluderer fortsat de grundlæggende materialer træ og tekstil. Endvidere viser de 5 cases, hvordan håndværkets udførelse i nogle forløb står centralt og i andre forløb synes sekundært som case 5, "Bakker" og case 6, "Stol på mig" er modsatrettede eksempler på. De to eksempler stammer fra samme skole og er udført med den samme underviser. De viser en alsidighed i måden at gå til den håndværksmæssige proces på, alt afhængigt af hvilke mål der definerer forløbet. Således står "Drømmefanger" (case 4) og "Bord med manér" (case 8) ligeledes frem som to modsatrettede eksempler på, hvordan håndværksteknikkerne blev præsenteret og inddraget. I drømmefangerforløbet blev teknikken forevist ved behov hos den enkelte elev, mens alle eleverne i "Bord med manér" forud for selve designopgaven blev oplært i et bredt udvalg af teknikker. Således er også udvælgelsen af de håndværksmæssige teknikker, og deres placering i forløbet, betinget af det enkelte forløbs didaktisering og målsætning.

Nye teknologier som supplement

Som case 1 s. 184 beskriver, bliver også nye teknologier hilst velkomne i faget i denne epoke. Her fortæller læreren om investering i en 3D-printer. Teknologierne, der supplerer fagets mere traditionelle maskiner og værktøjer, kan ses som en måde at opdatere faget på

og gøre det relevant i forhold til øvrige samfundstendenser²⁴. Samtidig skaber de nye teknologi ændrede læreprocesser i faget, såvel som de "piller" ved den håndværkforståelse, som fagområdet er støbt i. Den model man i 1. epoke skulle bruge mange timers øvelse på, fordybelse i og tålmodighed til at fremstille - ved høvlebænken, i essen eller med nål og tråd - kan i dag printes eller skæres på få minutter. Herved har håndværkprocessen og læremidlerne ændret karakter, og med teknologiernes indtog erstattes det manuelle arbejde og redskaberne i nogle sammenhæng med tastatur og mus. Men samtidig åbner teknologien op for nye muligheder for designprocessen i diverse 2D eller 3D- tegneprogrammer og som dokumentationsformer, som case 1 "Drømmefanger" viste. Teknologien gør eleven i stand til at udtrykke sine ideer på anden vis, at udvikle, ændre og afprøve ideer og prototyper i nye muligheder for visualiseringer og i et andet tempo. Således kan teknologierne inddrages i den design- og håndværksmæssige proces, som en anden form for håndværksmæssigt redskab, der fremmer, frem for erstatter processerne.

Materiel kultur som indforstået fagområde og tavs viden

Når eleverne arbejder med materialer, værktøjer og digital teknologi i fremstillingen af produkter, lærer de gennem det praktiske arbejde og udvikler derigennem den materielle kultur. Den materielle kultur er forstået på den måde altid til stede. Det kan forklare, hvorfor den materielle kultur fremstod mere eller mindre implicit og sparsomt italesat i de observationer jeg gjorde i forbindelse med de fem cases (case 4 – 8). Den materielle og den materielle kultur fremstår øjensynligt så velkendt for læreren, at en italesættelse ikke synes nødvendig eller endog ikke er mulig, da lærerens tætte forholdet til materialiteten kan være kropsliggjort som tavs viden. Måske er det netop derfor, at introduktionen af materiel kultur som et teoretisk og diskursivt italesat begreb i 3. epoke for nogle fremstod akademiserende og dermed distancerende.

I forløbet med drømmefangere (case 4) blev materialitet og kultur dog ekspliciteret i det indledende oplæg omkring drømmefangerens historie og symbolik. Den lokale materielle kultur blev ligeledes nærværende for eleverne i forløbet "Stol på mig", både med elevernes indsamling af materialer i hjemmene og gennem processen, hvor det kasserede fik nyt liv. I de fleste forløb kan elevmodellerne genkendes fra tidligere epoker (bakker, stole

²⁴ Eksempelvis DIY (Do It Yourself), MAKER-bevægelsen og Repair-Café- konceptet (Repair Cafe Denmark), som handler om borger til borger ideer og anvisninger til, hvordan man kan fremstille og genanvende materialer og genstande. Samt internationale netværk af Fablabs, som fungerer som innovations- og prototypeværkstedstilbud for "opfindere" både i folkeskolen, videreuddannelser og i fritidstilbud (FabLab Denmark, 2018), hvor håndværkstraditioner og ny teknologi som f.eks. 3D-printere og lasercuttere forenes.

redekasser og bordets service mm.). Således trækker de tidligere fags materielle kultur genealogiske tråde til nutidens HD-fag – men modeltyperne anvendes på nye og varierende måder, i andre koncepter og i design- og innovationsorienterede sammenhænge.

De forskellige cases viser en diversitet i HD-fagets undervisningspraksis, som det åbne momentum i faget netop giver mulighed for. På den måde afsøges og opbygges fagets rammer og identitet gennem praksiserfaringer, der over tid vil interpellere både fag og lærere til selvfølgelig praksis i faget HD. Ud fra de analyserede caseeksempler tegner der sig samtidig en begyndende didaktisk kontur, der viser at fagets definering giver mulighed for *alsidige didaktiske rammesætninger*, der hver især definerer metoden og progressionen i forløbet, såvel som i udvælgelsen af materiale og håndværksteknik, dog stadig med klare referencer til de tidligere fag sløjd og håndarbejdes praksisformer.

Diskussion og opsummering

Regeringens beslutning om at indføre HD-faget i folkeskolen som frivilligt fag fra 2014 til 2016 kan ud fra analysen i 4. epoke ses som en interPELLerende strategi fra statens side, der skabte mulighed for afprøvning, frugtbare refleksioner og diskussioner omkring, hvordan og med hvad faget skulle praktiseres. Men perioden skabte samtidig frustration hos nogle lærere, da fagets praksisform ved forsøgsperiodens begyndelse dog var formelt defineret fra statens side i Fælles Mål, men kun med få konkrete retningslinjer og midler i forhold til fagets hele didaktik og dets etablering og organisering på de enkelte skoler. En etablering som ydermere foregik i en turbulent tid, hvor også skolereformen skulle implementeres. Case 1 – 3 viste netop eksempler på en ulighed skolerne imellem i vilkår, ressourcer og midler til etablering af fagets organisatoriske og materielle rammer.

Faktorer som havde indflydelse på lærernes opfattelse af faget, afhængigt af om de midler skolen stillede til rådighed for faget, i form af økonomi, rammevilkår og faglig opkvalificering, interPELLerede læreren til ny praksis eller ej. Uligheden i faget fra skole til skole kan forklares med, at implementeringen af faget faldt sammen med reformens øvrige elementer. Og når ansvaret for etableringen af egnede lokaler, lærernes kompetenceløft og den konkrete organisering af faget blev overladt til kommuner og de enkelte skolers egen disponering af økonomi, tid og prioritering, og endog i nogle tilfælde overladt til de enkelte lærere i faget, så faldt resultatet forskelligt ud. Her blev det tydeligt, hvordan dele af fagets implementering og lokale didaktiske rammer i nogle tilfælde stødte

sammen med de centrale beslutninger omkring fagets indhold og mål.

Man kan didaktologisk argumentere for, at når interpellation til ny didaktisk praksis skal lykkes må fagets didaktiske grundmodel fremstå velbegrundet og velargumenteret "hele vejen rundt" i både mål, indhold, metode, læremidler osv. I analysen af 4. epoke, står det således klart, at didaktikken ved afprøvning og indførelsen af HD som frivilligt fag ikke på forhånd var defineret "hele vejen rundt" af få ildsjæle, men i stedet fremstod som en mere åben og eksperimenterbar form, hvor lærerne blev inviteret med – både i form af deltagelse i forsøgsarbejde - og udviklingsprojekter i 3. epoke, men også i form af fagets "åbne momentum" i 4. epoke. Det har skabt mulighed for deltagelse og medbestemmelse for nogle lærere, som eksemplet i case 1, og kan i den udlægning tolkes som en vellykket interpellationsstrategi, mens andre har oplevet frustration over og har kæmper med en manglende sammenhæng mellem mål og midler for faget, som eksempelvis case 2 og 3 viser. I den udlægning kan interpellationsstrategien tolkes som mindre vellykket.

Den manglende sammenhæng mellem mål og midler ved HD-fagets implementering og en didaktisk, der gav svar på *nogle* af didaktikkens grundspørgsmål, står i modsætning til den fast definerede og begrundede hele didaktik, som var grundlaget for implementeringen af sløjld og håndarbejde i skolen i 1. epoke, og som blev begrundet i fagenes bidrag til den fælles, nationale dannelse af folket. Ud fra datidens nationalstatsperspektiv vil interPELLERINGSstrategien for HD-faget øjensynligt fremstå mangelfuld. Men ses processen i 4. epoke ud fra en strukturel liberal politik, hvor ansvaret lægges ud til det frie initiativ, og hvor fagets deltagere således får indflydelse og "interpellations-magt" i forhold til fagets udformning, synes strategien velvalgt.

I HD-fagets etableringsproces i 4. epoke viser analysen at definitionen "HD-lærer" tager mange former, og det tidligere stærke lærermonopol i fagene, defineret af "sløjdlærer" eller "håndarbejds lærer", er udfordret med reformen af 2014, hvor andre fagligheder bydes ind i skolen og faget. Netop lærerens faglige dannelse til lærer i HD synes at fremstå som et vigtigt parameter for HD-fagets tilblivelse. Her står læreruddannelsens undervisningsfag for den lærerstuderende og efter/videreuddannelse af den tidligere håndarbejds- eller sløjdlærer som centrale elementer i interpellationen. På samme måde kan de eksterne deltagere, der ud fra forskellige incitament har budt ind i faget, ses som interPELLERENDE - som nogle, der bidrager til at åbne for en mere bred faglig forståelse og som nogle, der inviterer til samarbejde niveauerne imellem, som Fuglehotellerne i case 7 og "Stol på mig" forløbet i case 6 er eksempler på.

De varierende og brede fagforståelser, som de forskellige deltagere bidrager med, det åbne

momentum som gør det muligt at eksperimentere og "går på kanten" af faggrænsen, samt den overordnede didaktiske rammesætning af faget, kan på den ene side analyseres som givende og udviklende for fagets identitet. Men mulighedernes land kan i nogle tilfælde også analyseres som en hæmsko i forhold til at finde ind til det nye fags kerne og man kan argumentere for, at det har skabt en mere langstrakt proces for etableringen af en sammenhængende og fælles didaktisk forståelse i faget. Faget og lærerne har således været "fastholdt" i dannelsesprocessens for-sig igennem lang tid, hvilket i nogle tilfælde har medført usikkerhed omkring *hvad*, *hvordan* og *hvormed* faget og dets nye indholdsområder har skulle gribes an.

Dog sås der i case 4-8 en konsensus omkring at faget bygger på designprocesser og håndværk, som også kompetenceområderne foreskriver. Men caseeksemplerne viste også, at begreberne blev didaktisk fortolket på forskellige måder. Ud fra de få udvalgte case-nedslag synes der således at tegne sig træk, der peger mod en begyndende konsolidering af faget, som synliggør en alsidighed i didaktikken, der med designprocessen både forandrer, bygger ovenpå og udvider de tidligere håndværksmæssige praksisformer i sløjd og håndarbejde. For som eksemplerne, caseanalyserne og de foregående epoker har synliggjort, trækker fortidens praksis spor til nutiden i 4. epoke, hvor fagforståelser, praksisformer, metoder, materialer og modeller kan genkendes – nogle i reproduktion af den tidligere praksis, andre i en nytænkt og forandret form, der således begynder at tegne konturen af HD-fagets didaktiske ramme og identitet.

Således kan man argumentere for at det nye HD-fag og lærerne i faget har stået i spænd mellem den veletablerede tidligere didaktiske praksis i sløjd og håndarbejde og de nye indholdsbegreber, metoder og mål i HD-faget. Og i en periode hvor skolen i kraft af reformen strukturelt og institutionelt set var - og stadig er - under forandring, har faget skulle finde sin form og lærerne udvise didaktisk handlekompetence (Nielsen, 2004a). I det spænd har lærerne ud fra forskellig didaktiske handlemåder (Holgensen & Burnard, 2013), som vist med eksempel 1-3, besvare didaktikkens grundspørgsmål for HD-faget lokal set – enten ved at holde fast i tidligere praksis, eller ved at videreudvikle denne.

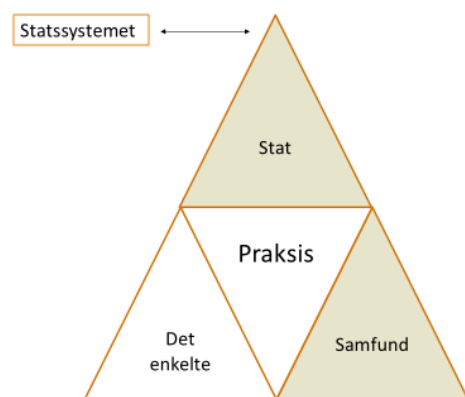
I 3. og 4. epoke italesættes det fra politisk side, at HD-faget har særlige forpligtigelser i forhold til at udvikle kreativitet og kompetencer indenfor innovation og entreprenørskab, til brug i HD-faget, såvel som i skolens andre fag. At begreberne på det formelle læseplansniveau indgår som bindende tværgående temaer i alle skolens fag, gør dem almen didaktiske, hvilket åbner for en diskussion om mål og middel i HD-faget. På den ene side kan de almene tværfaglige begreber risikere at reducere faget til et

metodefag, hvis primære opgave er at give eleverne metodisk oplæring i design- og innovationsprocesser til gavn for skolens andre fag. Og på den ene side bidrager de almene tværfaglige begreber til en prioritering af fagområdet på politisk niveau, i den forstand at man retter fokus mod faget og ønsker fornyelse og faglig "opdatering". Og begreberne medfører refleksion og forandring i den nære undervisningspraksis, når lærerne "tvinges" til at gennemføre design- og innovative undervisningsforløb. Som flere af caseeksemplerne viste, bl.a. bakkerne i case 5, fuglehotellerne i case 7 og "Bord med manér" i case 8, synes det dog muligt at overkomme en dikotomisk tankegang, hvor det metodiske og det fagspecifikke stilles over for hinanden. Eksemplerne viser, hvordan undervisningen i HD-faget kan tilrettelægges og gennemføres, således at alle kompetenceområder tilgodeses, hvor både det håndværksspecifikke og designprocessen gives plads som noget, der kan noget hver især, og som samtidig integreres som indholdsområder, der står sammen og i fællesskab kan løfte fagområdet.

MOD FEMTE EPOKE? ca. år 2016 – 2018

Fra innovation og entreprenørskab mod håndværk og erhverv

De foregående epoker har vist de mellemstatslige, politiske, samfundsmæssige og faglige processer frem mod HD-fagets endelige beslutning og implementering og har synliggjort, hvordan fagområdet er blevet forhandlet, eksperimenteret med og forandret. Konsolideringen af faget er i gang i folkeskolens praksis, og et begyndende udgangspunkt for et nyt fagdidaktisk grundlag begynder at tage form, som caseanalyserne i epoke 4 viser - men stadig i undersøgende og afprøvende processer.



Analysen af 3. og 4. epoke har synliggjort, at det politisk mål om at udvikle elevernes evner til bl.a. kreativitet, problemløsning, innovation og entreprenørskab var medvirkende til beslutningen om faget HD. Et politisk mål, interPELLeret af mellemstatslige praksisformer og kravene til det 21. århundredes kompetencer, som måtte opfyldes, således at staten også udadtil kunne opretholde sin suverænitet (se s. 55). Samtidig viser 3. og 4. epoke, at der indadtil i staten kontinuerligt har været- og er blevet italesat et behov for flere unge i erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2014; UVM, 2013). En opgørelse fra 2017 (UVM, 2017) viser generelt set et stadigt fald i optag på uddannelserne, men dog en reduktion af antallet af frafald, af de elever, som starter på uddannelsen. Erhvervsuddannede borgere, kan opretholde typer af produktionsformer og jobfunktioner, der ses som nødvendige for at staten til stadighed kan skabe trygge rammer for såvel samfund som borger. Et øget antal elever, der søger optag på – og gennemfører en erhvervsuddannelse, kan således ses som et middel for dette. Dette kædes sammen med folkeskolens HD-fag og den håndværkmæssige dimension heri, som 4. epoke synliggjorde (se f.eks. citat s. 176).

En generel fokusering på håndværket, som også ses i kompetenceområderne for Fælles mål for HD fra 2014 (UVM, 2014a), og på udviklingen af praktiske færdigheder, syntes i tiden efter HD-fagets implementering at tage til. Hidtil havde folkeskolens

uddannelsesparathedsvurdering (UPV) af eleverne i 8., 9. og 10. klasse været en vurdering af elevens faglige (baseret på elevernes karakter), personlige og sociale forudsætninger. Fremadrettet ønskede Undervisningsminister Merete Risager (LA), at eleverne også skulle vurderes på deres praktiske færdigheder, som en artikel i Berlingske i 2017 citerer:

Min mission er, at håndværksfagene skal have samme anerkendelse som de boglige fag. Vi skal tænke håndværksfagene ind i hele vores skole- og uddannelsesstruktur. I dag vurderer vi eleverne ud fra om de er dygtige til dansk, matematik eller andre boglige fag. Hvis de ikke er dygtige nok til det, kan de tage en erhvervsuddannelse. Men sådan ser virkeligheden jo ikke ud. Man skal have nogle helt særlige kvalifikationer for at kunne klare en praktisk-faglig uddannelse....

Derfor skal skoleelevernes evner inden for håndværksfag, deres rumlige forståelse, teknologiske indsigt og praktiske færdigheder også vurderes. Det vil give eleverne et meget bedre grundlag for at vælg uddannelse og kan samtidig åbne for, at også boglige dygtige elever vil søge ind på erhvervsuddannelser (Jessen, 2017).

Her understreger ministeren, at det praktiske arbejde behøver anerkendelse, i kraft af de særlige kvalifikationer, det kræver at arbejde med håndværk og tage en praktisk-faglig uddannelse. Kvalifikationer, der må udvikles og læres, såvel som vurderes på lige fod med boglige fag, og på den måde interpellere flere unge – også de boglige dygtige, til at gå erhvervsuddannelses-vejen. Således tænker Risager håndværksfagernes potentiale ind i en almen sammenhæng for alle og ikke specifikt for de praktisk orienterede elever. Samme år indgik Regeringen og DF en aftale om at fremsætte et forslag til vejledningsloven, således at også en praksisfagligvurdering af alle elever blev en del af UVP'en, hvor de "praksisfaglige kompetencer skal pege i retning mod erhvervsuddannelserne" (Regeringen, 2017). Loven blev vedtaget og trådte i kraft august 2018 (UVM, 2018a), dog uden en egentlig plan for iværksættelse af de nye tiltag.

Regeringens mål om et øget optag på erhvervsuddannelserne, gennem øget praksisfaglighed i skolen, gik ikke ubemærket hen hos de faglige foreninger bag folkeskolens praktiske musiske fag madkundskab, billedkunst, HD og musik. Inden loven blev en realitet i skolen kom de med et fælles udspil i februar 2018 (De faglige foreninger, 2018). Heri pegede foreningerne i fælles front på problematikken omkring, hvor få timer eleverne blev præsenteret for praktiske fag i deres skoleliv, og det faktum, at ingen af fagene blev afsluttet med obligatoriske afgangsprøver. De stillede spørgsmålet om,

hvordan det skal lykkes at ændre elevernes valg af ungdomsuddannelse, når de gennem deres skolegang har oplevet, at der ikke er status i praktiske evner? Derfor foreslog de kontinuerlig undervisning i fagene fra 1.-6. klasse, samt at eleverne skulle vælge et obligatorisk to-årigt valgfag i 7. og 8. klasse i et af fagene, som skulle afsluttet med en obligatorisk (evt. udtræknings-) prøve (De faglige foreninger, 2018). Hermed understregede de faglige foreninger et behov for længde og kontinuitet i fagene. Ved en udstrækning vil fagene, på samme måde som i 1. epoke, udgøre en integreret del af børnenes *hele* skoleliv. Man kan argumentere for, at fagene i så fald ikke kun vil blive repræsenteret som nedslag eller anderledes afgrænsede indslag i elevernes skolegang, men indgå som en mere integreret måde at forstå skole og læring på; at dannes på og at få faglige kompetencer på, som derved naturligt vil kunne videreføres i elevernes valg af ungdomsuddannelse.

De faglige foreninger stod ikke alene, også DLF problematiserede de manglende praktiske fag i udskolingen, hvor netop parathedsvurderingen finder sted (Leonhard, 2017). Såvel som at problematikken blev debatteret af lærerne i fagene, bl.a. på Folkeskolen.dk (Jensen, 2017). Beslutningen om praksisfaglighedsvurderingen i udskolingen muliggjorde en åbning og synliggjorde et behov for praktiske fag i udskolingen, som kaldte på mange stemmer i samfund og fra den enkelte, som fra forskellige perspektiver bidrog til interpellation af den politiske praksis på området.

PRAKTISKE FAG OG ØGET "PRAKSISFAGLIGHED" I HELE SKOLEFORLØBET.

I relation til ovenstående diskussioner og politiske beslutninger om UVP'en fremlagde Folketingspartierne hver især deres oplæg til styrkelse af de praktiske fag i skolen (Folkeskolen.dk, 2018). I oplægget var der bred enighed om vigtigheden i at styrke folkeskolens praktiske fag – dog ud fra parti-forskellige formål og med forslag til forskellige måder at gøre det på. Der var enighed om forslaget om et obligatorisk udbud af praktiske fag i udskolingen, og elevers gennemførelse af minimum et praktisk valgfag, gerne med afsluttende prøve, som de faglige foreninger ligeledes havde foreslået en måned forinden (De faglige foreninger, 2018). Derudover pegede partierne på at øge samarbejde med- og brobygning til erhvervsuddannelserne. Endelig ønskede S, B og SF midler afsat til etablering af flere værksteder og bedre faglokaler, som medvirkende til at gøre den almindelige undervisning mere praktisk, samt skabe bedre mulighed for at udbyde praktisk/musiske valgfag (Folkeskolen.dk, 2018).

I en endelig aftaletekst for en øget praksisfaglighed og styrkelse af de praktiske og musiske fag i udskolingen, er der enighed om at det "praksisfagligt" indhold i skolen kan ses som

interpellerende til unges videre valg af erhvervsskoleuddannelse. Det ses i følgende citat fra aftaleteksten, udfærdiget af regeringen, med et bredt flertal af folketingets partier:

Aftalepartierne er enige om, at en styrkelse af praksisfagligheden i folkeskolen kan være en af løsningerne på udfordringerne vedrørende den utilstrækkelige søgning til erhvervsuddannelserne. Aftalepartierne anser derfor denne aftale som første fase i forhold til at få flere unge til at søge og gennemføre en erhvervsuddannelsen
(Regeringen, 2018a)

Dog italesættes også mere almendannende elementer i tiltagene, såsom ønsket om at imødekomme elevernes praktiske kompetencer og fremmer flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse gennem hele skoleforløbet. Såvel som ønsket om at skabe større ligevægt mellem de boglige og de praktiske fag (Regeringen, 2018a). Men udfordringen omkring erhvervsuddannelsesoptaget står som en primær årsag for initiativerne på området, som særligt punkt 4 i aftaleteksten bekræfter:

1. Obligatorisk 2-årigt praktisk/musisk valgfag for alle elever i 7.-8. klasse.
 2. Alle elever skal tilbydes det praktiske/musiske valgfag håndværk og design.
 3. Aftalepartierne er enige om, at det praktiske/musiske valgfag skal kunne afsluttes med en prøve.
 4. Aftalepartierne ønsker, at folkeskolerne og erhvervsskolerne får mulighed for at have et mere forpligtende samarbejde. Enighed om, at regeringen skal undersøge mulighederne for, at erhvervsskolernes faciliteter og undervisere i højere grad kan anvendes i undervisningen i praksisfaglige fag, forløb og aktiviteter i folkeskolen.
 5. Igangsættelse af udviklingsprojektet "Praksisfaglighed i skolen".
- (Regeringen, 2018a)

Punkt 1 ligger i tråd med de faglige foreningers anbefalinger om et obligatorisk praktisk musisk valgfag for alle (De faglige foreninger, 2018), men hvor foreningerne sidestillede fagene i deres oplæg, giver regeringen HD i punkt 2 en særstatus, som et valgfag alle skoler er forpligtiget til at udbyde. At det netop er HD der får status af obligatorisk udbudt valgfag, synliggør hvordan faget ud fra et politisk perspektiv anses som betydningsfuldt middel i forhold til at opfylde målet om større erhvervsskoleoptag.

Med initiativerne skabes mulighed for kontinuitet og fordybelse i det samme fag, gennem flere skoleår, hvilket de faglige foreninger gennem 4. epoke kæmpede for og hvilket gjorde

sig gældende i fagområdet i de tidlige epoker. Således synes flere de faglige foreningers opfordringer og påpegninger i fagområdet at give genklang på det politiske niveau.

Flere faglige foreninger, bl.a. DLF, KL og de praktisk musiske fags faglige foreninger, hilste, overordnet set, den øgede fokus på praksisfaglighed velkommen. De kritiserede dog i et høringssvar (Høringssvar, 2018), initiativerne for at være for uigennemtænkte og underfinansierede i forhold til f.eks. etablering af egnede faciliteter og kompetenceløft af lærerene; et for ensidigt fokus på praksisfaglighed i de få praktiske musiske fag; risiko for uens tilbud kommunerne imellem i forhold til udbud af valgfag, samt vilkårene for prøveafholdelse. De italesatte på den baggrund en tvivl over for tiltagets positive effekt. De faglige foreninger for billedkunst, HD, musik og madkundskab stillede sig desuden i fællesskab kritiske over for det faktum, at HD som valgfag *skal* tilbydes alle elever i udskolingen, mens de resterende fag *kan* tilbydes som valgfag (Høringssvar, 2018). Denne skævvridningen i fagenes status kan skabe ulige vilkår i fagområdet – og medføre mulighed for fortsatte interne kamp de praktiske musisk fag imellem, når valgfag og timer skal vælges og fordeles på de enkelte skoler. En problematik som ligeledes gjorde sig gældende i de tidligere epoker. Desuden vil HD-fagets særstatus som obligatorisk udbudt valgfag i nogle tilfælde fratager eleverne en reel mulighed for at vælge, da faget kan blive det eneste valgfag tilbudt, eksempelvis på mindre skoler, med få elever.

På trods af risiko for uens vilkår, viste høringssvaret fra den praktisk/musiske faggruppe dog sammenhold og solidaritet mellem fagenes faglige foreninger. De kæmpede i fællesskab og krævede lige rettigheder for alle elever, såvel som alle valgfag. Således kan man argumentere for at faggruppen mobiliserer en større og stærkere stemme, når de argumenterer og i fællesskab taler ind i en fælles diskurs for fagområdet og stiller sig skeptiske over for de mål og midler, der stilles til rådighed. Deres argumentation for fagområdet adskiller sig fra eksempelvis Dansk Erhverv og Dansk Industris perspektiver, som ligeledes bidrager med høringssvar og som – tilsvarende regeringen – har et stærkt incitament for at tale fagenes formål ind i den erhvervsorienterede diskurs (Høringssvar, 2018). Fælles for høringssvarene er understregningen af, at der er brug for yderligere tiltag, hvis målet om praksisfaglighed og anvendelsesorienteret undervisning skal realiseres. Lovforslagene i tilknytning til en øget praksisfaglighed i skolen blev vedtaget i Folketinget i primo 2019 (UVM, 2019b) og trådte i kraft pr. skoleåret 2019/2020.

Sideløbende med lovændringerne i folkeskolen fulgte en ny erhvervsuddannelsesaftale. I november 2018 indgik regeringen en aftalen med flere andre partier under overskriften

"Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden" (Regeringen, 2018b). Heri sås yderligere politiske tiltag for at sikre det mål for optag på erhvervsuddannelserne, der blev sat i erhvervsuddannelsesreformen 2014 i 4. epoke (Regeringen, 2014). I aftalen for 2018 lægges vægt på relationen mellem uddannelsesniveauerne og brobygningen mellem folkeskole og erhvervsuddannelser. Under overskriften "Det vil regeringen gøre" står følgende punkter med direkte indflydelse på de praktisk/musiske fag og dermed HD-faget:

1. Folkeskolen skal nære elevernes håndværkerdrømme

- *Investering i nye og reoverede faglokaler, værksteder og udstyr*
- *Valgfag i 7. – 9. klasse på erhvervsskolerne*
- *Lærere fra erhvervsuddannelserne gennemfører undervisning og aktiviteter i folkeskolen*
- *Obligatorisk prøve i det obligatoriske praktiske/musiske valgfag i 8. klasse*
- *Barrierer for skoleelevers ophold på virksomheder skal fjernes*
- *Praksisfaglighed i læreruddannelsen (Regeringen, 2018b, s.11).*

Her er det værd at bemærke, at man fra politisk side ønsker at tildele økonomisk midler for at imødekomme initiativerne, bl.a. i forhold til investering i faglokalerne, værksteder og udstyr:

Regeringen ønsker at medvirke til at sikre, at folkeskolerne har dygtige lærere, motiverede elever og gode fysiske rammer for at udvikle elevernes praksisfaglige evner. Der skal investeres i folkeskolernes muligheder for at tilbyde god, praktisk og anvendelsesorienteret undervisning og undervisning i de praktiske/musiske fag. Regeringen vil gerne gå forrest og foreslår derfor, at der afsættes midler til opdatering og reovering af lokaler og udstyr (Regeringen, 2018b, s. 15).

I forbindelse med implementeringen af HD i 4. epoker var det op til kommuner og skoler at prioritere økonomisk ift. indretning og etablering af faglokaler til HD-faget. Det har, som vist i case 1 - 3, medført variation fra skole til skole, med betydning for med *hvad, hvordan* og *hvor* undervisningen blev gennemført. Lokaleudfordringen, særligt når faglokalerne til hhv. de hårde og bløde materialer lå adskilt, blev ligeledes italesat i forsøgsarbejdet og udviklingsprojektets resultater i 3. epoke. Men målet om at fremme optaget på

erhvervsuddannelserne står tilsyneladende så stærkt i 5. epoke, at regeringens interpellationsstrategi, til forskel fra tidligere, bl.a. afføder økonomiske midler, for at sikre både kompetenceløft af lærerne og materielle midler i de praktiske/musiske fag.

I erhvervsuddannelsesaftalen lægges der i punkt 3 op til, at lærere fra erhvervsskolerne skal tilrettelægge og gennemføre undervisningen i valgfagene i folkeskolen, og som yderligere beskrevet i teksten, at erhvervsuddannelserne kan overtage dele af undervisningen i folkeskolen, og valgfagsundervisningen i egne lokaler. Disse initiativer begrundes med, at ved at gøre erhvervsskolernes praksis til en naturlig del af elevernes hverdag, vil valget ligge lige for – som et naturligt valg for eleverne (Regeringen, 2018b, s. 16). Men det betyder samtidig en overdragelse af folkeskolens kerneydelse til erhvervsuddannelsen. Brobygning kan derfor ses en yderligere udfordring af folkeskolelærernes monopol, som også gjorde sig gældende i skolereformen 2014 i 4. epoke, hvor nye og andre fagligheder blev en del af folkeskolens undervisningspraksis. På den anden side kan man argumentere for, at erhvervsskolelærerne kan bidrage med et håndværksmæssigt fagligt niveau til valgfaget i udskolingen, som ikke alle HD-lærerne ved indførelsen af valgfaget er kompetenceløftet til at varetage. Med erhvervsskolelæreres indtog i folkeskolen, ses deres faglige kompetencer i relation til specifik håndværksorienteret undervisning i erhvervsfaglige uddannelser, som et supplement til folkeskolelærerens faglige og didaktiske kompetencer, som rummer hele HD-fagets faglige bredde og didaktik.

Som reaktion på regeringens udspil pointerer formanden for den Faglige forening håndværk og design, Hanni Eskildsen, i en udtalelse til Folkeskolen.dk, at tiltaget vil svække den tværfaglige forståelse af praksisfagligheden, da valgfag i erhvervsskoleregi vil blive rettet mod ét meget fagspecifikt område. Med risiko for at man glemmer den kulturbærende og historiske del af HD-faget. Hun er dog åben for erhvervsskolens lærere som gæstelærere i faget (Aisinger, 2018a). Næstformanden i foreningen, Wisti Pedersen, udtrykker begejstring over tiltagene, særligt den obligatoriske prøve, men opfordrer ligeledes til, at det stadig er HD-lærere der fast underviser i skolen (Aisinger, 2018b). I den konstellation kan HD-lærerne bibeholde det didaktiske monopol i faget og drage fordel af de kompetencer, såvel som faciliteter, som erhvervsskolerne og deres undervisere kan bidrage med.

Med disse nye tiltag bliver HD-faget igen udsat for forandringer, når økonomi, lokaler og organisering af et nyt valgfag, for en ny og ældre elevgruppe bliver en realitet. Og når

lærerne i faget skal varetage undervisning i faget på udskolingsniveau med afsluttende prøve, som for nogle vil kræve et kompetenceløft. Man kan argumentere for, som også de faglige foreninger i høringsvaret gør (Høringsvar, 2018), at eftervidereuddannelsesmulighederne for folkeskolens HD-lærere bør matche de nye krav, der følger med prøve-valgfaget HD, og at lærerne skal kompetenceløftes yderligere, således at de på et teoretisk og praktisk oplyst grundlag kan argumentere for- og didaktisk rekonstruere (Holgersen & Burnard, 2013) faget ud fra de nye krav om mål, der skal opfyldes. Derfor må også professionshøjskolerne (UC) tilgodeses, således at den samstemmighed, der indtraf med HD-fagets indførelse på begge uddannelsesniveauer, bibeholdes. Dette nævnes i erhvervsuddannelsesaftalen i punktet: "Praksisfaglighed i læreruddannelsen" (Regeringen, 2018b, s.11).

Således står skolen, lærerne og faget igen over for en interpellationsproces, der på sin vis synes at gentage sig, når de politisk initierede beslutninger om praksisfaglighed, UPV, valgfag og samarbejdet med erhvervsskolerne skal udvikles, organiseres og didaktiseres *undervejs* i implementeringsprocessen. Dog lægges interpellationsstrategien på nogle punkter anderledes an, når erhvervsuddannelserne mobiliseres som et middel i forsøget på at realisere valgfaget, og ved intentionerne om at investere i bedre lokaler og værktøjer, og ruste de studerende i læreruddannelsen til den anvendelsesorienterede og praksisfaglige undervisning. Endvidere iværksættes udviklingsprojektet om "Praksisfaglighed i skolen" (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2018), som har til hensigt at give konkret inspiration til lærere og ledere med henblik på at arbejde med praksisfaglighed, erhvervsrettede elementer og anvendelsesorienteret undervisning i skolen og styrke samarbejde med erhvervsuddannelserne.

Diskussion og opsummering

Denne del af analyse, som i overskriften stiller spørgsmålet "På vej mod femte epoke?" har hovedsagligt taget udgangspunkt i politiske beslutninger og fagfeltets reaktioner herpå. Den stadige forandringsproces synliggør, at faget i stats- og samfundsdimensionen er genstand for vedvarende diskussion og debat om formål, indhold og organisering, som fører til nye politiske beslutninger, der kontinuerligt medfører forandringsprocesser i HD-faget. Med den to-årige konsolideringsfase for HD i 4. epoke, er faget undervejs med opbygningen af et nyt fagdidaktisk grundlag og en ny undervisningspraksis i faget i skolen. Perioden har således givet fagområdet noget nyt at stå på. 5. epoke viser hvordan der fra det - mere eller mindre etablerede - grundlag er muligt at byge videre og bredere, således

at HD-faget, foruden at bidrage til udviklingen af design- og innovative kompetencer, også i denne epoke får til opgave at vise eleverne vejen ind i en erhvervsrettet uddannelse og bidrage til ønsket om en generel opmærksomhed på praksisfaglighed i folkeskolen. Således ønskes der i samfunds- og statsdimensionen en kobling og stærkere relation mellem skole, ungdomsuddannelse og erhvervsskole. De nye tiltag, i form af et obligatorisk udbudt valgfag i HD, en praksisfaglig vurdering i UPV'en og et øget samarbejde med erhvervsuddannelserne, peger på nye veje for HD-faget i en fortsat tilblivelsesproces, hvor alle involverede parter har noget nyt *for-sig* (se s. 32). Det ændrer praksis i både fag, folkeskole, læreruddannelse, erhvervsuddannelse, faglige foreninger og politisk set, med betydning for etableringen af en ny selvfølkelig fagdidaktisk praksis for faget HD. Netop derfor giver det mening at undersøge didaktik i en bred og kulturhistorisk forståelse, hvor sammenhænge og interpellationsprocesser mellem de forskellige parter og praksisformer synliggøres og understreger, hvordan praksis i skolen står i relation til alle dimensioner i kulturanalysen.

Fra 3.epoke og frem synes HD-faget er være underlagt en politisk dagsorden og præmis, hvor fagets mål og indhold på det formelle læseplansniveau (se s. 52) ændres i relativt korte intervaller. Man kan stille spørgsmålet, om de korte intervaller giver den fornødne plads og tid til, at faget og dets lærere interPELLERES til en ny fagdidaktisk praksis, inden nye beslutninger skal implementeres? Risikoen er, at en ny undervisningspraksis ikke når at manifestere sig som selvfølkelig praksis og at fagets didaktik derfor ikke bliver gjort til alment velinterPELLERET indhold og metode i faget. Den udfordring kom til syne i casebeskrivelser og eksempler i 4. epoke.

I denne epoke introduceres praksisfaglighed, erhvervsuddannelsesforberedende fag og obligatoriske praktisk musiske valgfag som afsæt for fagområdets stadige forandringsproces. Fællesnævneren for begreberne er, at de fremstår som et middel, der knytter sig til regeringens mål om at styrke elevernes interesse for at vælge en erhvervsuddannelse. Årsagen hertil skal findes i statens behov for at stabilisere sit indre, hvor samfundets krav om flere erhvervsuddannede borgere skal opfyldes. Det medfører, at den designorienterede, innovations- og entreprenante diskurs, som udgjorde en vigtig del af statens anerkendelseskamp på det mellemstatslige niveau i 4. epoke, nu synes mindre synlig i de politiske udmeldinger i denne epoke. Det kan skyldes at faget gennem den 2-årige forsøgsperiode fra et politisk perspektiv og i den formelle læseplan synes konsolideret og at interPELLEREN til en design- innovativ- og entreprenant arbejdsform anses som vellykket. Spørgsmålet er, om faget og fagets didaktik på samme måde er

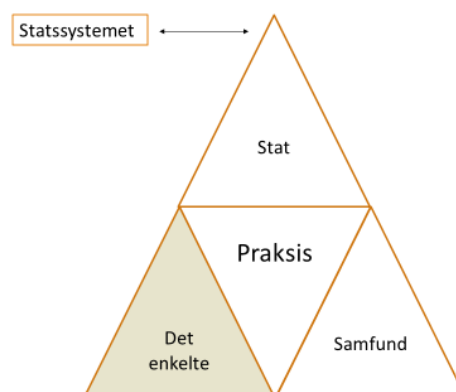
konsolideret i praksis i skolen? Ud fra case 1-3 og eksempel 1-3 synes fagets rammesætning i forhold til materialer, faglokaler, organisering, didaktiske handlemåder og lærerbesætning stadig at befinde sig i en afprøvende og eksperimenterende fase, der giver fagets deltagere erfaringer, refleksioner og den, ifølge Højrup, nødvendige modstand i dannelsesprocessen (se s. 33). Men samtidig trækker caseeksemplerne 4-8 til dels og overordnet set i samme retning, hvor designprocessen og håndværket i forskellige konstellationer, synes at udstikke en retning for en begyndende stabilisering af HD-fagets praksisform.

Således kan man opsummere, at hvor anerkendelseskampe i 3. og 4. epoke mellem Stat og statssystemet satte fagområdet på den politiske dagsorden, med henblik på udvikling af kreative, innovative og entreprenante kompetencer, har anerkendelseskampe på de indre linjer, mellem Stat og samfund i 5. epoke, samtidig sat håndværket og de praktiske fag på dagsordenen, som midler til udvikling af større praksisfaglighed og øget optag på erhvervsuddannelserne.

Med blik på 4. epoke og 5. epoke synes nye politiske intentioner, reformer og love således ikke at få megen tid til at forplante sig tilstrækkeligt, før nye politiske tiltag iværksættes og ændrede vilkår og mål skal implementeres og interPELLERES på ny. Det skaber en form for kaos, mens det står på, hvor mange deltager "blander sig" med forskellige stemmer og perspektiver, og hvor det forskningsmæssigt kan synes udfordrende at udvælge og eksemplificere. Først når nye tiltag i faget er konsoliderede og interPELLEREDER som ny selvfølgelig praksis, bliver det muligt at få øje på og vælge ud, hvad der rent faktisk virkede, og hvilke positioner og deltagere der i en bestemt epoke blev hørt og fik stemme i processen. Således vil regeringens nye politiske tiltag på vej mod femte epoke kræve konsolidering i faget, før processerne kan analyseres i forhold til, hvad der virkede og hvem der blev hørt og ikke mindst, hvad det får af betydning for fagområdet. Måske vil vi om et par år kunne se en stabilisering af det nye i praksis og aflæse resultaterne heraf.

KAPITEL 6 – KRONOLOGISK PRAKSISFORTÆLLING

I den følgende kronologiske praksisfortælling fra Evensøskolen ønsker jeg at vise, hvordan fagområdets forandringsprocesser, som jeg har analyseret i epoke 1 – 5, kommer til udtryk i HD-fagets didaktik og praksis på netop denne skole. Hensigten er således på en gang at vise fagets interPELLERINGSproces, gennem nedslag i udvalgte undervisningsforløb fra 2014-2017 og samtidig trække tråde til epokeanalyserne og vise de relationelle forbindelser mellem denne skolen og de andre dimensioner i kulturanalysen. Det empiriske grundlag for analysen er redegjort for i kapitel 3.



INTRODUKTION TIL SKOLEN OG FAGETS MATERIELLE RAMMER

Evensøskolen er en folkeskole beliggende i en større kommune på Sjælland. Skolen er tosporet og bygget i 1960'erne. I skoleåret 2011/12 har skolen ca. 400 elever fordelt på 0. – 9. årgang, samt elever i specialklasser.

Skolen råder over et håndarbejdslokale (billede 23) og et sløjdlokale (billede 24).

Lokalerne er placeret på samme gang som faglokalerne til hjemkundskab og musik og gymnastiksale til idræt. Herved er de praktisk/musiske fag samlet i en fælles afdeling. Håndarbejds- og sløjdlokalet ligger adskilt af et lokale. Begge lokaler fremstår rummelige og veludstyret, og er indrettet ud fra de didaktiske krav, som undervisningen i håndarbejde og sløjd stiller.



Billede 23. Håndarbejdslokalet på Evensøskolen. Foto: Lisa Fälling Andersen

Håndarbejdslokalet, som indretningsmæssigt ligger meget i tråd med eksemplet på indretning af håndarbejdslokalet i 2. epoke, billede 10, råder over arbejdsborde, hvor eleverne kan samles, to klippe/tilskærerborde, symaskiner til en halv klasse, strygejern, håndvaske og tilstødende depotrum til opbevaring af materialer. På de store skabe til opbevaring, langs den ene langside, hænger stofprøver. Pladsen oven på skabene anvendes også til materialeopbevaring. På væggene hænger enkelte elevproduktioner og et par tekniske anskuelsestavler. På endevæggen en kridttavle. Lokalet råder ikke over it-udstyr i form af f.eks. et smartboard.



Billede 24. Sløjdlokalet på Evensøskolen. Foto: Lisa Fälling Andersen

Sløjdfaget (billede 24) råder over et stort faglokale med høvlebænke opstillet i klynger med plads til 4 personer ved hver, arbejdsborde med skruevinger, mindre arbejdsstationer med loddestation, gasbrænder og forskellige eldrevne maskiner, som eleverne må benytte. Derudover råder faget over et materialeopbevaringsrum, et depotrum og et rum, hvor de større eldrevne maskiner, som kun faglæreren må benytte, er placeret. I værkstedet står mange modeller og elevproduktioner fremme.

SKOLEÅRENE 2009 – 2013, 3. EPOKE

Annes historie og HD-fagets opstart på Evensøskolen

På dette tidspunkt blev undervisningen varetaget af en kvindelig håndarbejds lærer, Anne, og en mandlig sløjdlærer, Bo. Anne, som udgjorde den gennemgående informant i mit feltarbejde, har ikke en linjefagsuddannelse i håndarbejde. Men hun er vokset op i en

familie, hvor kvinderne lavede håndarbejde og mændene lavede håndværk. "Husmandsfolk", som lavede alting selv. Som 13- årig tog hun et kursus i buksesyning på ungdomsskolen og har stort set syet på en symaskine siden (bilag 2, nr. 13.1). I Annes beskrivelse af eget håndværksmæssig virke, fremstår det at lave håndarbejde som en del af hendes selvforståelse og identitet. Hun har også af flere omgange undervist i faget. Hele sit liv har hun færdes i sin fars værksted og hun fortæller, at hun rent praktisk godt kan håndtere sløjdlokalets maskiner, men at hun pga. sikkerhedsforskrifterne ikke må. Anne fortæller, at håndarbejde på Evensøskolen i perioder er blevet varetaget af meget engagerede kvindelige håndarbejds lærere, hvorefter forskellige kvinder "som kunne en lille smule", men uden egentlig faglig baggrund, blev sat på faget. Hun selv blev lærer i faget på skolen igen, da HD kom på tale (bilag 2, nr. 13.1).

Allerede i 2009 engagerede Anne og Bo sig i at udvikle og sammentænke fagene håndarbejde og sløjd i deres egen fælles praksis. De meldte sig derfor til det første forsøgsarbejde med HD i 2009 – 2011, beskrevet i 3. epoke, hvor de eksperimenterede med forskellige tematiske forløb. Da muligheden for deltagelse i udviklingsprojektet igen bød sig i 2012, ansøgte Anne og Bo igen om deltagelse, men blev ikke udtaget. De arbejdede dog stadig videre med afprøvning af HD i tværfaglige forløb i håndarbejde og sløjd (bilag 2, nr. 13.1).

SKOLEÅRET 2014 – 2015

De første møder med skole og lærere

Første gang jeg møder skolen, Anne og Bo, er til et opstartsmøde i september 2014 omkring vores samarbejde (bilag 2, nr. 13.2.). I november mødes vi igen og her deltager den fagperson, der senere bliver ansat som ekstern konsulent i HD-faget på skolen. Under vores møder fortæller Anne og Bo, at de på dette tidspunkt varetager al skolens undervisning i HD, som faget allerede visionært kaldes på skolen. Det udgør 3 lektioner pr. klasse i 4. – 6. klasse og valghold i 7. – 9- klasse. Anne har dermed 10 timer i HD pr. uge fordelt på 3 timer i 4. klasse, 3 timer i 5 klasse, 2 timer i 6. Klasse og 2 timer valgfag. Gennem vores samtale får jeg indtryk af, at jeg står over for to faglig kompetente lærere i fagene håndarbejde og sløjd, som på en gang udfordres og ser muligheder i det nye fag, som med design- innovation - og entreprenørskab som nye indholdsbegreber stiller andre krav. Anne fortæller, at hun mangler forståelse for og færdigheder i at anvende designmetoder som en reflekteret og didaktisk velovervejet metode. Bo anser

tilnærmelsesvist arbejdet med designprocessen i HD, som svarende til det arbejde, der tidligere har fundet sted i sløjdprocessen. Således står lærerne med samme udfordring omkring designdimensionen i faget, som forsøgsarbejdet- og udviklingsprojektets resultater pegede på i 3. epoke. Men de to lærere tager affære, og gennem et fire dages langt CFU-kursus "Håndværk og design - et nyt fag med innovativ pædagogik" og et dagskursus på Designskolen Kolding under titlen "Forstå designbegrebet" (Designskolen Kolding, 2014) opkvalificerer lærerne deres viden og kompetencer på området. Det vidner om en velvillighed over for faget både fra lærerens side, men også fra skolens side, som afsætter midler til kompetenceløft af lærerne. Indholdet og temaet "Jul", som Anne og Bo bliver præsenteret for på CFU kurset, bliver efterfølgende rammesættende for undervisningen i et forløb i 6. klasse, som analyseres i det følgende.

Undervisningsforløbet "Jul"

I det temabaserede undervisningsforløbet "Jul" (bilag 2, nr. 13.3) bliver to 6. klasser, ca. 50 elever, undervist på samme tid af Anne og Bo i hhv. det bløde og hårde værksted, som de frit må bevæge sig imellem. Eleverne skal designe og fremstille julepynt efter følgende dogmer: Pynten skal kunne pakkes ned og tages op år efter år; krav om arbejdstegning og overvejelse over materialer og teknikker; produktet skal indeholde mindst to forskellige teknikker fra hvert lokale –hårde og bløde materialer (billede 25) og produktet skal være "super jule".



Billede 25. Skitse/skabelon og produkt i temaet jul. Foto: Lisa Fälling Andersen

Efter en kort fælles brainstorm kan eleverne finde inspiration i de billeder lærerne har medbragt; de produkter lærerne har fremstillede på CFU-kurset; de tidligere julemodeller, der ligger til skue i faglokalerne, eller fra elevernes egne digitale inspirationskilder. Der lægges op til en opgave, hvor eleverne skal fortolke temaet jul gennem et individuelt design, i tråd med oplægsundervisningen, som redegjort for i 2. epoke. Gennem den indledende brainstorm, hvor elevernes forforståelse om emnet inddrages, og gennem den visuelle præsentation af inspirationsmaterialet præsenteres eleverne således for en materiel kulturel forståelse af begrebet jul, som de gennem eget design skal skrive sig ind i og videreudvikle.

For mange elever er designprocessen kort, og selve det håndværkmæssige arbejde hurtigt i gang. Enkelte bliver i skitseprocessen i begge lektioner, mens andre mere eller mindre reproducerer ideer fundet på nettet. Der ses en tendens til at dem, der deler høvlebænk

også deler produktidé, og således foregår der en form for sidemands-inspiration, der leder til sidemandsoplæring, når eleverne følges ad i fremstillingsprocessen. Eksempelvis opstår der juletræs-, hjerte-, hus- og kaneproducerende høvlebænke. Samtidig viser produkterne dog også en alsidighed i design, materialer og teknikker. Nogle produkter har et traditionelt udtryk, mens andre tænker julepynt på en ny måde, som vist på billede 26.



Billede 26. Udsnit af "julehus". Foto: Lisa Fälling Andersen

Grundet det store antal elever går mange i gang med den håndværksmæssige fremstilling på egen hånd. Dette giver på den ene side mulighed for at lære gennem at eksperimentere med teknikken og materialet, men også risiko for at den tekniske udførelse giver udfordringer, og at resultatet ikke bliver tilfredsstillende i forhold til elevens idé og lærernes krav. Eksempelvis oplever en elev udfordringer, når han saver i et stort stykke træ langt fra høvlebænkens stabiliserende skruetvinge.

Forløbets tilrettelæggelse medfører en metodisk tilgang, hvor eleverne trækker på

allerede indlærte færdigheder og indlærer sig nye teknikker, når der er behov for det, som også Fælles mål for HD-faget lægger op til (UVM, 2014b). Ifølge resultaterne fra forsøgsrapporterne gav et konkret behov i fremstillingsprocessen netop eleverne et incitament til at lære en ny håndværksmæssig teknik. Det medfører dog samtidig, at lærerne konstant skal forholde sig til og ”kode ind” på en ny teknik, et nyt værktøj og et nyt produkt hos hver elev. Det kræver overblik og dyb faglig- og håndværksmæssig forankring. I interviewet med Anne udtrykker hun det således:

... vi oplever da hver eneste gang vi er i lokalerne, at det nye fag - det gør fuldstændig klart, at det stiller rigtig store krav til vores egen faglighed og vores egen... Altså virkelig vores egen håndværksmæssige kunnen. At vi skal godt nok være hjemme i stoffet, og det er ikke noget vi lige kan have læst dagen før, for vi ved aldrig, hvad det er, der er brug for. Så vores vifte og vores værktøjskasse (griner)... ”værktøjskasse”... du ved... så det overordnede, vores teknikkendskab, det skal godt nok være i orden (bilag 2, nr. 13.1).

Anne beskriver, hvordan man tidligere kunne forberede sig til undervisningen dagen før, ved at opfriske den teknik, man skulle undervise i dagen efter: ”Man havde modellerne liggende klar – der var ikke noget, der skulle opfindes der... Der skulle det ende med et produkt, der så ud ligesom det læreren havde lavet, mere eller mindre” (bilag 2, nr. 13.1). Anne pointerer, at undervisning i HD stiller andre krav til hende som lærer, da den er mere færdighedskrævende og forberedelsestung. Hun synes dog at metoden, hvor eleverne lærer en teknik efter behov i egne kreative projekter, hvor deres ideer undertiden overrasker hende, giver god mening for hende. Men hun påpeger, at metoden medfører en forandring fra tidligere:

At man så har hamrende travlt, fordi det har selvfølgelig ændret sig fra, at man havde 22 børn i gang med et projekt, så har jeg nu 22 projekter i gang, som har den fælles overskrift, og det er så også næsten det eneste, de har til fælles (bilag 2, nr. 13.1).

Når designprocessens idégenerering igangsættes uden forudgående introduktion til håndværket, åbnes der for et væld af muligheder, som ikke ledes på vej af specifikke håndværksteknikker og materialer, men hvor alle ”skæve” og kreative ideer får plads. Anne italesætter en klar forandring fra de tidligere systematiske metoder og undervisningsprogressionen, hvor eleverne arbejdede med de samme teknikker, redskaber og produkter på samme tid. En metode som kan genkendes fra 1. epoke og som stadig op til i dag har præget fagets og Annes praksis, hvor ”...man havde 22 børn i gang

med et projekt". Samtidig refererer Annes nye praksis, hvor hun har 22 projekter i gang, til den individuelle og personlige tilgang, som den formelle læseplan foreskrev i 2. epoke. Forskellen ligger dog i HD-fagets orientering mod en konkret defineret designopgave eller problemstilling.

Ekstra ressourcer i faget gennem interpellation mellem lærere og ledelse

I de indledende møder bliver problematikken omkring det forøgede elevantal i undervisningen bragt op, såvel som udfordringerne i forhold til kravet om inddragelse af skolens inklusionselever, som foregik sideløbende med skolereformen. Det har ifølge Anne og Bo medført større støjgener og ressourcemangel i form af materialer, værktøjer og lærerkræfter (bilag 2, nr. 13.2). Anne fortæller, at i løbet af skoleåret 2014-2015 får lærerne "klaget vores nød så meget" (bilag 2, nr. 13.1), at de tildeles ekstra lærerressourcer i 4. og 6. klasse og på valgholdet. Anne er glad for de ekstra midler, men den reelle ressource, afhænger dog af personens "værktøjskasse" og faglige baggrund. En af ressourceleverne har maskinkurset – men er ikke uddannet sløjdlærer. Til det spørger Anne: "Hvad er værst? At være sløjdlærer og ikke have maskinkursus? Eller have maskinkursus og ikke være sløjdlærer?" (bilag 2, nr. 13.1). Hermed taler Anne ind i udfordringen omkring de nye typer fagligheder, der med forskellige former for *realkompetencer* (Landsforening, 2014), varetager eller bidrager til undervisningen, som italesat i eksempel 1 i 4. epoke. Det er således også Anne og Bo, som planlægger al undervisningen i den forberedelsestid de har til rådighed, uden inddragelse af ressourcepersonen, hvilket kan tænkes at hæmmer dennes interpellation til faget og de konkrete undervisningsforløb. Anne og Bo italesætter deres samarbejde som en fordel på grund af synergieffekter mellem dem i idéfasen og planlægningen, dog udtrykker de, at det er svært ved at finde tid i skemaet til samarbejdet som en konsekvens af arbejdstidsreformen, som beskrevet i 4. epoke.

Når skolen vælger at slå klasser sammen i nye og ofte større former for holdsammensætninger, hvor flere lærere varetager en fælles undervisning, for derved at kunne dække både den tekstile del og træ/metal delen i faget, da synes tid og mulighed for samarbejde vigtig. Her kan den reducerede forberedelsestid, som resultat af de nye arbejdstidsregler i 3. epoke, udfordre det nødvendige samarbejde. I det tilfælde risikerer den interPELLerende faglige sparring og den nødvendige overskridelse af fag-centrimeren (se s. 32), som kan opstå i mødet med "den anden", at gå tabt, som undervisningsforløbet "Figurer med tøj" herunder synliggør. Når forskellige lærerroller og kompetencer skal i spil på tværs af faglighed, faglokaler, materialer og teknikker, bliver planlægningen og

inddragelsen af alle lærerkompetencer vigtig, således at afklaring af den fælles idé og et fælles fagsyn, kan finde sted. Behovet for samarbejde og afklaring i faget står i kontrast til 1. epoke, hvor alle kunne gå ind i den fælles definerede og nøje beskrevne undervisningspraksis, og hvor faglærermonopolet og den ensartede oplæring i faget medførte et fælles fagsyn.

Undervejs i etableringen har faget desuden fået bevilliget timer til en ekstern konsulent, med baggrund i sløjdfaget. Han fremstår som en form for interPELLerende ressource og har på flere niveauer bidraget til fagets udvikling og implementering på skolen gennem sparring, teoretiske diskussioner i faget, hjælp til årsplanlægningen, deltagelse i undervisningen og gennem afholdelse af tekniske kurser for fagets lærere. Anne føler at hun og Bo har oplevet stor lydhørhed fra ledelsens side i forhold til deres ønsker i faget, begrundet i deres fælles fodslag.

... hvis det var mig og en af de andre sløjdlærere, der havde skulle kæmpe vores sag. Så er jeg ikke sikker på, at der havde været lige så meget lydhørhed... Altså, det har gået på, at det er Bo og jeg, vi er to fagidioter, som vi siger - "ildsjæle" - som Bo plejer at ynde, og vi taler vores sag og vi er meget tydelige og præcise begge to, og der er sku ingen, der er i tvivl om, hvad vi mener om sagen. Og at vi brænder for de fag og det vil vi. Og vi har gjort opmærksom på præcis, hvad vi syntes, når det ikke fungerede og hvad vi dog kunne leve med (bilag 2, nr. 13.1).

Lærernes "krav" om flere ressourcer kan ses som en reflektiv forholden sig til det nye og som interpellation af skolens leder, der således har stillet midler til rådighed i et omfang, som har skabt nogle rammer i faget, hvori lærerne kan se sig selv. Samtidig har lærernes passion som "ildsjæle" og "fagidioter" ganske givet næret den "kampgejst" som lærerne er gået ind i faget og ind i forhandlinger om faget med. Anne udtaler at: "... på den måde har der været mange ressourcer, kan man sige, og som så rent psykologisk faktisk er smittet af og har været med til at hjælpe os i den rigtige retning" (bilag 2, nr. 13.1). Denne psykologiske "smitten af" kan oversættes til Annes dannelsesproces mod accept og anerkendelse af det nye. Hermed er der tale om en interpellationsproces, der går begge veje.

Undervisningsforløbet "Figurer med tøj"

Forløbet "Figurer med tøj" (bilag 2, nr. 13.4) gennemføres i 4. klasse, hvor hele årgangen, to klasser, undervises samtidig af Anne, Bo og ressource læreren.

Eleverne skal individuelt designe og fremstiller en figur i træ med menneskelige former og iklæde den tøj af tekstiler. Hermed tænkes bløde og hårde materialer sammen i produktet. Figuren skal udtrykke "et eller andet" og kommunikere! Enten gennem tøjdesign, farvevalg eller i den bevægelse, der kan skabes i træfiguren. I det mundtlige oplæg forklarer Anne, at eleverne først skal tegne deres figur med tøj i skitseform på papir i A4 størrelse. Herefter skal de fremstille en mock-up i pap, inden de ved hjælp af sav og slibning skal fremstille figuren i træ og efterfølgende konstruere og sy tøj til figuren. I den forudgående undervisning arbejdede eleverne med save og slibeteknikker. Herved er undervisningen metodisk tilrettelagt således, at nogle af de håndværksmæssige teknikker er introducerede forud for den egentlige ide- og produktfremstillingsfase. Oplægget henleder til en etno-didaktiske indholdsudvælgelse (Nielsen, 2004b), da temaet tager udgangspunkt i eleverne og deres hverdags erfaringer og ad den vej kan skabe motivation. Det kommer til udtryk i produkterne i flere tilfælde, som illustreret i billedcollage 27, hvor mock-uppens påklædning har klare referencer til elevens interesse for sport.



Billedcollage 27. Mock-up af figur med sportstøj. Foto: Lisa Fälling Andersen

I designprocessen befinder eleverne sig enten i træværkstedet eller i tekstilværkstedet. Lærerne er fysisk adskilte, som i de tidligere fags praksis, og er derved afskåret fra at følge hinandens og alle elevernes processer. Det medfører misforståelser og fejlkommunikation. Anne fortæller, at hun først undervejs i forløbet blev klar over, at hun

og Bo havde haft vidt forskellige ideer om, hvordan og i hvad figuren skulle fremstilles. Anne havde forestillet sig en rumlig figur, savet ud af en træblok, med mulighed for "tilskæring" af tøj til figuren. Men Bo har planlagt, at figuren skal saves ud af en flad spånplade (billede 28).



Billede 28. Færdig figur med tøj. Foto: Lisa Fälling Andersen

Den flade figur giver færre muligheder i tøjfremstillingen, som reduceres til at tegne tøjet "fladt" og få det til at sidde fast, som billede 28 viser, hvilket forhindrer Annes faglige intention med fremstilling af aftageligt tøj, lukkemekanismer og en ordentlig introduktion til teknikkerne.

*En udfordring i faget, det synes jeg faktisk er... altså det der med planlægning, ik...
"Nu laver vi noget tekniktræning, som vi så bruger til denne her opgave"... det er et
meget godt eksempel på det, vi laver nu [figurer med tøj], at det sådan løber lidt af
med... nu er der altså brug for, at de syr noget på symaskinen, når det er det eneste,*

der giver mening. Men vi har sådan set overhovedet ikke trænet symaskine med de unge mennesker... "Ja, okay, du må så ikke lige sy ind i nålene, skal du lige huske..." ... og de får bare lige lavet en eller anden klamp-søm... Og de kan ikke selv lige gennemskue om deres tøj så kan komme på, om noget skal sys i hånden. Hvor jeg tænker, arhhh... der er altså ikke meget håndarbejde dét. Det bliver sådan lidt billedkunstagtigt i virkeligheden... det er også dér, det er vigtigt, hvem man er makker med. At man på en fornuftig måde begge to synes, at man har sin faglighed med i de projekter vi planlægger, ik (bilag 2, nr. 13.1).

I citatet beskriver Anne, hvad der kan ske, når undervisningen "sådan løber lidt af..." og introduktionen i teknikker kommer undervejs i forløbet. Den ellers gennemtænkte symaskinesøm bliver til en "klamp søm" og den flade figur i spånplade, som synes udfordrende at save i, medfører at flere figurer knækker. Arme, ben og hoveder er for tynde og figurerne må på "sygehuset", som vist på billede 29.



Billede 29. Figurer på "sygehus" under reparation. Foto: Lisa Fälling Andersen

Knækkede spånplader medfører, at en enkelt elev starter forfra tre gange. Han fortæller, at figuren i tredje forsøg har været lettest at lave, da hans erfaring med de forrige har vist ham, at det er nemmere at file frem for at save rundingerne på figuren. Han reflekterer og

konkluderer at fejlene har gjort ham dygtigere til at arbejde i træet (bilag 2, nr. 13.4). Fejlen fremstår her som et vigtigt led i læreprocessen, som også Professor Lene Tanggaard pointerer (Tanggaard, 2010). Men spørgsmålet er, hvornår grænsen nås og det, at gøre om, i stedet medfører dalende motivation hos eleven.

Anne og Bos forskellige forestillinger om materiale, fremgangsmåde og produkt blev ikke ekspliciteret i planlægningen af dette forløb, hvilket udfordrede lærernes gensidige forståelse for den andens fag. Dog ser lærerne en fordel i, at de hver især holder sig til deres respektive faglighed inden for tekstil og træ/metal. Dele af planlægningen kan således relateres til en Didactic Pre-Construction (Holgersen & Burnard, 2013), hvor de tværfaglige forløb planlægges på baggrund af allerede kendt viden og selvfølgerlig praksis. Men samtidig vidner deres åbenhed for tilegnelse af nye kompetencer inden for design og innovation om en Didactic Re-constuction i tilgangen til det nye. Dermed fremstår design og innovation i dette tilfælde som dét, der forener de to tidligere fag i det fælles fag og som det, der forener lærerne i deres samarbejde og fælles nytænkning.

SKOLEÅRET 2015 – 2016

I det følgende skoleår ansættes flere lærere i faget. Bo er ikke på skolen mere, mens to nye lærere kommer til: Casper, som er uddannet tømrer og pædagog, og som tidligere har været tilknyttet faget som en faglig stærk ressource. Og Ditte, som er uddannet fra et håndarbejdsseminarium. Derved bringer de nye lærerkræfter andre professioner i spil i faget. Både Casper og Ditte påbegynder i denne periode uddannelsen til HD-lærer på UC. Derudover får faget også dette år tilknyttet den eksterne konsulent, foruden bevilling til indkøb af supplerende værktøj og til at etableret et ekstra lokale til faget. De ekstra midler synliggør en velvilje fra ledelsens side ift. at prioritere faget og skabe de nødvendige organisatoriske og materielle rammer, som Anne og Bo har efterlyst (bilag 2, nr. 13.5). Foruden det faglige input Anne får gennem sparring og mindre kurser internt på skolen, deltager hun i dette skoleår i kurset "Håndværk og design, et nyt fag", udbudt af DLF i samarbejde med UC'erne, som beskrevet i 4. epoke. Derudover underviser hun selv på faglige kurser. Aktiviteterne mellem forskellige praksisformer, bidrager på en gang til dannelsen af faget på hendes skole og på tværs af skoler, men som også bidrager til hendes egen dannelse til faget.

Undervisningsforløbet "Armbånd og smykkeæske"

Dette forløb foregår på 6. årgang, hvor to klasser undervises samtidig. Forløbet er planlagt

til ti undervisningsgange af to lektioner med fire gange i tekstilværkstedet, fire gange i træ/metalværkstedet og to gange til æskefremstilling (bilag 2, nr. 13.6). Forløbet indledes med en fælles introduktion, hvor teknik, materialekendskab og æstetik præsenteres som overordnede begreber for undervisningsforløbet. Eleverne skal fremstille armbånd i hhv. bløde og hårde materialer, samt fremstille en æske til opbevaring af deres armbånd. Her knytter det fælles tema, armbåndet, således det hårde og bløde værksteds sammen og temaet er med til at definere, hvilke typer teknikker og materialer lærerne udvælger. Anne og Casper forestår undervisningen i hhv. tekstil og træ/metal. Den eksterne konsulent bidrager med sparring og undervisning hovedsageligt i fremstilling af snoede armbånd i metal.

Tekstilværkstedet

Indledningsvist får eleverne besked på, at de skal vaske hænder, og Anne argumenterer, at snavsede hænder kan give snavsede produkter. Idealet om renlighed og ordentlighed, som fremstod stærkt i 1. epoke, er hermed stadig en del af den praksis, Anne er interPELLeret til. Herefter præsenterer Anne mundtligt de to typer armbånd og tilhørende teknikker, som eleverne skal arbejde med. Hun foreviser ikke færdige modeller. Alle elever skal afprøve begge teknikker. Det drejer sig om fremstilling af et flettet armbånd i tykt knyttégarn (billede 30) og et armbånd i filt med påsyede perler inspireret af samerarmbånd (billede 31).



Billede 30. Armbånd i fletteteknik. Foto: Lisa Fälling Andersen



Billede 31. Perlebroderet armbånd under fremstilling. Foto: Lisa Fälling Andersen

Anne har tegnet illustrationer af fremgangsmåden på tavlen, som en form for anskuelsesundervisning, og hun gennemgår punktvist, hvordan armbåndene teknisk skal gribes an: længden på snoren, hvilke knuder der skal anvendes, at fletningen kan bindes

fast på storetåen, størrelsen på filtstykket osv., mens hun taler mere generelt med eleverne om anvendelige materialer til fremstilling af armbånd. Klasseundervisningen, anskuelsesundervisningen, den tekniske progression og dialogen om materialet har således reference til 1. epokes metodiske undervisningsform.

Der lægges ikke op til at eksperimentere med andre flette eller dekorationsteknikker, dog vælger en elev at flette efter Kumihimo-teknikken på "flettehjul", som også er tilladt, når de andre teknikker er afprøvet. Anne fortæller, at eleverne senere i forløbet får mulighed for mere eksperimenterende arbejde.

Eleverne får stillet et udvalg af materialer – filt, garner og perler i mange forskellige farver - til rådighed. Som i eksemplet med mit orange forklæde i 2. epoke, billede 12, er det også i materiale og farvevalg, at eleverne kan sætte deres personlige udtryk på armbåndet

De fleste elever sætter i gang med fletteteknikken, som ikke synes at udfordre dem, før de når til perlesyning og lukketeknik, som Anne foreviser i mindre grupper.

Når Anne underviser mindre grupper elever i en teknik (f.eks. når en gruppe er nået til at sy perler på armbåndet), taler hun med dem om både teknik og materialer, og hun sætter begge dele ind i en materiel kultur kontekst. F.eks. forklarer hun, hvorfor grønlanderperler hedder grønlanderperler og at de egentlig stammer fra de sydamerikanske indianere, der i sin tid lavede perlerne ud af piggene fra pindsvin, som blev klippet til perler. Men disse interessante informationer, bliver kun delt med dem, der står omkring hende (Feltnotat, bilag 2, nr. 13.6).

Som feltnotater viser er intentionen om inddragelse af materiel kultur tilstede. Hendes viden på området synes at ligge som en integreret del hendes materialeforståelse og er måske netop derfor selvfølgelig og uden en didaktisk rammesætning for alle elever. Hendes viden, der sætter armbåndene ind i en større kulturel kontekst, bliver således kun for de få. Inddragelsen af den materielle kultur, som her kan forbinde eleverne med andre livsformer og kulturer, og som givetvis ville vække nogle elevers interesse for armbåndene, når de kan relateres til f.eks. sydamerikanske indianere eller Samernes oprindelige teknikker, kan henlede til Nielsens eksistens-didaktik. Den forklarer, hvordan mødet med andres livsverdener og kulturelle udtryk kan lede til en almen menneskelig forståelse og herfra til elevernes forståelse af dem selv (Nielsen, 2004b, s. 45).

Eleverne arbejder selvstændigt ud fra eget valg af teknik, materiale, farve og design og får individuel vejledning efter behov. Ind i mellem kaldes klassen sammen til fælles beskeder

eller fælles dæmpning af støj, skabt af en gruppe umotiverede elever. Det synes at fremstå som en udfordring både at hjælpe de mange elever, der er motiverede, og samtidig holde styr på og motivere de umotiverede, som følgende feltnotat indikerer:

Hver gang Anne sætter sig ved katederet for at vise eleverne, hvordan teknikken skal gøres, bliver hun forstyrret... Derved er det ikke kun eleverne, der venter på instruktion, der ikke kan komme videre i deres arbejde. Det er også en lærer, der på en og samme tid skal fordybe sig, forklare teknikken på en pædagogisk måde og give tid til den enkelte elevs spørgsmål OG have alle antenner ud for at fjernstyre de elever, der fysisk er langt væk fra hende... og/eller dem, der larmer eller ikke laver noget...

... når læreren er under tidsmæssig pres, og arbejder under konstant afbrydelser fra den resterende store mængde elever i klassen, så sker der det, at læreren i nogle tilfælde griber til en mindre tidskrævende læringsmetode, nemlig forevisning på elevens arbejde – læreren gør det for eleven, så denne kan komme videre... (Feltnotat, bilag 2, nr. 13.6).

Den intention der ligger i faget og i dette undervisningsforløb, med større valgfrihed for eleven i teknik og materialer og mere frie processer, synes i denne sammenhæng svær at gennemføre, bl.a. på grund af den organisatoriske rammer med mange elever i faglokalet. Rammerne "tvinger" Anne til at gribe tilbage til en mere lærerstyret metode, hvor hun overtager elevens arbejde, for at sikre en vis teknisk færdighed hos dem. Den tilgang fremstår i dette tilfælde som et nødvendigt onde, som 1. epokes fokus på selvstændighed i arbejdet ikke tillod. Her lå det centralt i læreprocessen, at eleven forestod arbejdet selv, hvilket blev gjort muligt gennem den strukturerede Methodiske undervisning og didaktik, men også af den betydeligt større mængde tid i faget, der var til rådighed. Datidens didaktik tog derfor højde for nogle af de udfordringer, som Anne oplever i de frie processer, men med HD-fagets indhold og intentioner, kan den ikke længere forsvares. Dog kan man argumentere for, at 1. epokes didaktik, hvor eleverne fulgtes ad i den tekniske oplæring, synes relevant igen i rammesætningen af dette undervisningsforløb.

Træ- og metalværkstedet

Efter fire undervisningsgange i tekstilværkstedet skifter elevgruppen til træ- og metalværkstedet. Her skal eleverne ligeledes arbejde med to typer armbånd. Et formspændt finérarmbånd (billede 33) formet omkring en flaske samt snoning, lodning og efterbearbejdning af armbånd i messing- og kobbertråde, som billede 33 viser.

Indledningsvist i træ-metalværkstedet opfrisker Casper sikkerhedsreglerne i lokalet, hvilket bidrager til at markere skiftet fra det bløde værksted til det hårde (mere sikkerhedskrævende) værksted. Med dette skifte ses også et skifte i elevernes adfærd, hvor eleverne nu forholder sig anderledes roligt og lyttende, mens Casper imiterer og forklarer, hvordan den bundne finerarmbåndsopgave skal udføres. Han fremviser med en model, hvor langt eleverne skal nå i processen i denne undervisningstime. Undervejs inddrages materialekendskab, når Casper forklarer, hvorledes finermaterialet fremstilles af store træstammer skåret i tynde skiver.

Efter forklaringen sættes eleverne i gang. Casper finder materialer. Kort herefter vælger Casper at forevise de komplette arbejdsgange. Han lader eleverne vælge, om de vil se forevisningen eller ej (nogle har måske allerede forstået metoden?). Alle elever vælger at se ham forevise. Ren mesterlære. Der er en god, nysgerrig stemning omkring forevisningsbordet. Casper arbejder hurtigt og effektivt, og han inddrager en elev som hjælper til med at spænde armbåndet på flasken. Præcis som eleverne skal arbejde sammen om den del af processen... Der er stor interesse for armbåndene. Måske skyldes det, at både materiale og metode er nyt for eleverne. Modsat fletarmbåndet i håndarbejde, som de fleste elever er bekendt med i forvejen og derfor ikke viser samme interesse for. Desuden får finérbåndet et meget stringent og enkelt udtryk, som måske i højere grad tiltaler drengene? (Feltnotat, bilag 2, nr. 13.6).

Forevisningen og den uddybende samtale var i 1 epoke og til dels i 2. epoke indlagt som en væsentlig del af didaktikken. Metoden og undervisningens fokus på teknik og produkt i dette forløb, synes at fange elevernes interesse, som synliggjort i feltnotatet. Også to drenge, som virkede umotiverede i det tekstile værksted, er meget motiverede. En forklarer, at han bedre kan lide at arbejde i træ og ikke kan lide stof og garn. En anden fortæller, at når han arbejder med nye teknikker "så lærer man mere" (bilag 2, nr. 13.6). Flere elever går op i arbejdsgangen, hvor der skal files og pudsas og de ønsker tydeligvis et pænt produkt. Nogle piger synes at teknikkerne er lidt "klistrede" pga. processen hvor fineren limes sammen.

Fælles for alle – om de bryder sig om processen eller ej - er, at de arbejder koncentreret med armbåndet. Modsat i håndarbejde, hvor dem der ikke brød sig om teknikken, undlod at udføre den!... En pige, der er færdig, spørger om hun må lave et

nyt armbånd, der er lidt smallere. Det får hun lov til. Hun er allerede i gang med at tænke i designproces (Feltnotat, bilag 2, nr. 13.6).

Pigens arbejde med det ekstra armbånd kan sammenlignes med mellemarbejdet i 1. epoke, som et differentierende arbejde, der forhindrede at de hurtige ikke blev arbejdsløse. Dengang initieret af læreren, som en del af didaktikken, her initieret af pigens lyst til at eksperimentere, på baggrund af den teknik, hun nu har lært. Forløbet i træ- og metalværkstedet, som det præsenteres af Casper, inkluderer ikke en egentlig designproces, da armbåndets form, teknik og materiale ligger fast. Der er snare tale om en reproducerende tilgang. Dog er der mulighed for selvstændige valg inden for de udvalgte materialer – kobber eller messing, lys eller mørk finer - tilsvarende det personlige valg i udsmykning i 2. epoke, som mit forklæde billede 12 viste. Desuden kan den enkelte elev variere armbåndenes størrelse og give armbåndet enkle dekorationer (billede 33).



Billede 32: Snoet cobberarmbånd. Foto: Lisa Fälling Anderse



Billede 33. Finerarmbånd. Foto: Lisa Fälling Andersen

I undervisningssituationen, hvor både Casper og konsulenten er tilstede til en gruppe på ca. 20 elever, er der mulighed for hurtig hjælp. Når Casper underviser gruppen alene, opfordrer han eleverne til at hjælpe hinanden:

... i denne time er der derimod mange elever, der har erfaring med processer og derved har de mulighed for at hjælpe hinanden, hvilket de også gør. Det virker som en meget lærerig proces, at skulle gen-erindre processerne fra sidst og forklare dem og/eller forevise dem for en kammerat (Feltnotat, bilag 2, nr. 13.6).

Denne form for naturlig sidemandsoplæring vidner om at eleverne i 6. klasse har lært fagets arbejdsformer, såvel som dette forløbs processer og teknikker. Samarbejdet eleverne imellem afhjælper den lange hjælpe-kø og giver læreprocessen en ekstra dimension, når eleven skal lære en teknik fra sig gennem forevisning og mundtlig forklaring til en kammerat. På samme måde følges kropslig kommunikation, gennem forevisning af teknikker med værktøjer og teknikker, ad med verbal kommunikation i Caspers instruktioner. Hermed har fagets materialer og værktøjer som læremidler (se s. 42) en vigtig rolle i lærerens forevisning, såvel som i elevens læreproces frem mod det færdige armbånd.

SKOLEÅRET 2016 – 2017

Organisatoriske ændringer og Annes fortsatte interpellation til faget

I slutningen af skoleåret 2015/2016 mødes jeg med Anne til en uformel snak om faget, dets fremtid og kommende organisatoriske ændringer (bilag 2, nr. 13.5): Fra skoleåret 2016/2017 skal skolen sammenlægges med en anden skole i kommunen, som konsekvens af strukturelle omlægninger. Sammenlægning medfører en ny organisering, da Evensøskolens matrikel fremover skal huse 5. – 9. klasse og den anden skoles matrikel skal huse 0. – 4. klasse. Desuden medfører sammenlægningen et lederskifte.

Anne fortæller, at den nye leder er lydhør over for lærernes ønsker og behov i faget, og at faget har fået, og får, rimeligt gode økonomiske betingelser. Blandt andet er den eksterne konsulent igen tilkøbt for skoleåret 2016/17 i samme målestok som tidligere, med begrundelse i, at den teoretiske del af det nye fag derved er i orden. Foruden at indgå i læreremaet bidrager konsulenten med interne håndværkstekniske kurser for lærerne på skolen. Og sammen med Anne afholder han kurser for andre skoler i kommunen. Således opstår der mulighed for gensidig inspiration og sparring, ikke kun internt på Evensøskolen, men også mellem kommunens skoler.

Grundet fusioneringen udvides lærergruppen med Freja, som er MD-uddannet og Gitte, som er håndarbejds læreruddannet. Hermed synes skolen at råde over en stor lærergruppe, med brede faglige kompetencer til at undervise i HD. Fordelingen af årgange og fag skolerne imellem har medført, at al HD- undervisningen fremover foregår på Evensøskolens matrikel på 5. – 6. årgang. Det betyder mulighed for opgradering af værkstederne, da den anden skole derved ikke, i samme omfang som tidligere, har behov for værktøjer og maskiner. Faget har fået tildelt tre timer pr. uge, hele året, på begge årgange. Tre lærere forestår undervisningen af to klasser, som således kan opdeles på tre hold og undervises samtidig. Anne håber på oprettelse af valghold i 7. – 9. klasse, som tidligere.

Anne fortæller at hun er optimistisk og at hun i høj grad har ændret syn på faget, siden hun i sin tid startede med HD-emneuger i 2009. I løbet af skoleåret 2016/2017 tager Anne da også et maskinkursus, og udvider derved sine kompetencer inden for de hårde materialer. En kompetenceopgradering hun i tidligere interviews ikke var nær så lydhør overfor:

... jeg har det også fint nok med træ, men jeg har jo slet ikke teknikken og det vil jeg heller ikke have, selv om jeg havde linjefaget, vel. Så det bliver lidt interessant, hvad der giver mening. Og igen, os gamle, som kommer med et fag til bordet (...) som jeg siger, lige nu fungerer det, fordi vi [Anne og Bo] arbejder sammen. Men hvis det mere

bliver et krav, at så dækker jeg det hele, jamen, så har jeg slet ikke lyst til at have faget. Og sådan tror jeg, at der er mange der har det... (bilag 2, nr. 13.1).

Citatet viser at Anne på daværende tidspunkt endnu ikke var interPELLERET til den del af faget, som indebærer undervisning i de hårde materialer. På trods af hendes interesse og åbenhed for andre dele af faget, eksempelvis det øgede fokus på designprocesser og innovation. Hun forholdte sig således til faget ud fra en tilgang, som teoretisk kan defineres som både Didactic Pre-Construction og Re-Construction (Holgersen & Burnard, 2013), når hun på en gang holdt fat i det tidligere lærte, den selvfulgelige praksis, og samtidig videreudviklede hun faget og sin egen faglighed og byggede på gennem f.eks. kursusedtagelse. Med maskinkursus og gennem lærer-til-lærer kurser, som lærergruppen afholder internt, bliver Annes håndværksfaglige kompetencer inden for de hårde materialer udvidet. Det tyder på, at Anne har det nye i form af den hårde del af faget *for-sig*, og gennem hendes egne refleksioner over faget og den faglige opgradering, står hun overfor *i-og-for-sig*-fasen (se s. 32) i dannelsesprocessen, som måske med tiden vil indebære, at undervisning i den hårde del af faget også vil fremstå som selvfulgelig praksis for hende. I de følgende undervisningsforløb jeg kort fulgte dette år, synliggøres det dog, at undervisningen i HD på skolen stadig har elementer fra en Didactic Pre-Construction, hvor tidligere praksis videreføres.

Undervisningsforløb: "Tre håndværksteknikker, tre værksteder" og "Re-design og genanvendelighed".

Fælles for de to undervisningsforløb, "Tre håndværksteknikker, tre værksteder" og "Re-design og genanvendelighed", er, at de er planlagt således at eleverne er delt i tre grupper, som roterer mellem tre værksteder hos Anne, Casper og Ditte (bilag 2, nr. 13.7).

Værkstederne fungerer uafhængigt af hinanden, såvel som lærerne underviser uafhængigt af hinanden. Således har materialer, teknikker og modeller på det første værksted ikke betydning for det næste værksted, man kommer på. Fælles er dog temaerne der arbejdes ud fra: "håndværksteknikker" og "re-design".

I det første forløb handler det om teknikindlæring i fremstillingen af følgende modeller: 1. skærebræt ved savning og slibning, 2. filtning af kurv og 3. maskinsyet slange. Slangen udføres efter teknisk øvelse med syning på papir efter 2. epokes "opfindelse" og udbredelse af det standardiserede symaskinekørekort. Det tekniske fokus i alle tre værksteder er valgt, da de elever, der kommer fra den anden skole, ikke har tilsvarende håndværksmæssige færdigheder i specielt trædelen af faget. Undervisningen er tilrettelagt

således, at alle elever udfører de samme teknikker og fremstiller det samme produkt, gennem en metodisk tilgang, som indebærer en forklaring trin for trin, forevisning og vejledning, som henleder til didaktikken i 1. og til dels 2. epoke. Det personlige præg kommer til udtryk i det individuelle valg af farve, størrelse, stoftype og eventuelt dekoration, som kan relateres til 2. epokes didaktik.

I det andet forløb om re-design og genanvendelighed kobles teknikker og designprocesser i tre uafhængige værkstedsforløb. I det ene værkstede skal elevernes idéskitse ligge til grund for re-design af deres eget aflagte tøj, hvor flere designer og fremstiller cowboyshorts. I træværkstedet får eleverne stillet forskellige typer materialer til rådighed og frit valg i forhold til, hvad de vil lave. Her skal idé – og arbejdstegning også godkendes af læreren inden fremstillingsprocessen. Produkterne udgør eksempelvis hylder, ”pyntehuse”, en skateboardrampe, knager, lysestager af træstamme, puslespil og bogstøtter. I det sidste værksted skal eleverne re-designe en T-shirt og dekorere med forskellige teknikker inden for stoftryk, eksempelvis stenciltryk. Nogle arbejder med tryk direkte på T-shirten uden konstruktionsmæssigt re-design, andre syer T-shirten om til en pude, en taske eller en ny type T-shirt.

I sammenligning med de tidligere undervisningsforløb, eksempelvis ”jul” og ”figurer med tøj”, synes undervisningen og lærerne i disse to forløb at lukke sig om sig selv og egen praksis, som tilfældet, da fagene var to fag. Og for de to forløbs vedkommende synes didaktikken fra de tidligere fag sløjd og håndarbejde at gøre sig gældende. Undervisningen bygger på nogle af de metoder, materialer og teknikker, der gennem historien har formet fagene og som stadig synes anvendelige i praksis i det nye fag HD, som også caseeksemplerne 4-8 i epoke 4 viste.

AFRUNDING AF KRONOLOGISK PRAKSISFORTÆLLING

Mine feltbesøg og den kronologiske praksisfortælling afsluttes her med forløbet ”Re-design og genanvendelighed” som det sidste forløb jeg følger.

Gennem praksisfortællingen på tværs af epokerne ses det, at fagets vilkår og organisering har udviklet sig processuelt på Evensøskolen. Da feltarbejdet afsluttes, udgør fagets rammer tre faglokaler, tre lærere til to klasser, en udbygget lærergruppe, tilkøb af ekstern konsulent, rimelige økonomiske betingelser i faget, muligheder for kompetenceløft og en opgradering af maskin- og værktøjsbeholdningen grundet sammenlægninger.

Fortællingen viser også at fagets vilkår, som de fremstår ved afslutningen af mit feltarbejde, er et produkt af en langstrakt proces, hvor ildsjæle i faget på skolen har

kæmpet for, reflekteret over og handlet i forhold til det nye i fagområdet, i samarbejde med hinanden og med skolens ledelse. Samtidig har forskellige strukturelle forhold og ydre faktorer, i form af skolereform, arbejdstidsaftaler og skolefusion, medført nogle udfordringer i de organisatoriske rammer f.eks. har mængden af forberedelsestid haft indflydelse på fagets tilblivelsesproces og de planlagte forløb.

Anne har ønsket at udvikle faget på skolen og har kontinuerligt indgået i forskellige praksisformer, bl.a. som deltager på kurser og som kursusafholder. Det har ligeledes udviklet hende fagligt, såvel som igangsat hendes dannelse fra håndarbejds lærer til lærer i HD-faget. I en interpellationsproces hjulpet på vej af muligheden for faglig opgradering, et positivt kollegialt – og ledelsessamarbejde, acceptable materielle vilkår og organiseringsformer i faget. Og ikke mindst skubbet på vej af ildsjælen i Anne, der grundlæggende anser de håndværksorienterede fag i skolen som vigtige og betydningsfulde fag, der skal anerkendes og prioriteres.

Desuden viser fortællingen at der forud for, og under den toårige forsøgsperiode, foregik didaktiske eksperimenter og afprøvninger i fagets undervisningspraksis, som gennem refleksion og sparring har udviklet en fælles lokal forståelse af faget, som igen, gennem kursusaktivitet, er videregivet til andre skoler i kommunen. De første forløb Anne og Bo afprøvede var præget af "det nye" i faget: en individuel designproces med frie valg ift. modeller, materialer og teknikker og åbne værksteder, hvor eleverne kunne bevæge sig frit, eksempelvis i forløbet "Jul". Senere blev undervisningen mere rammesat, således at forløbene og det individuelle valg blev ledt på vej af eksempelvis model og materiale ud fra lærernes valg, som i forløbene "figurer med tøj" og "armbånd". Eller af et fælles tema, udført i hvert sit værksted som i forløbene "Re-design og genanvendelighed". Mens forløbet "Tre værksteder, tre teknikker" bar præg af en mere re-producerende undervisningsform, der sås i de tidligere epoker og tidligere på Evensøskolen. Netop forløbene "Re-design og genanvendelighed" og "tre værksteder, tre teknikker" synliggør, at de tidligere fags didaktik stadig videreføres i undervisningspraksissen på Evensøskolen. Men ikke ud fra en Didactic Pre-Construction uden refleksion, for fagets lærere har undervejs eksperimenteret med og forandret praksis – nok nærmere ud fra en didaktisk og erfaringsbaseret refleksion over at de metoder, der knyttede sig til de tidligere fags veletablerede praksisformer, fungerer i modificerede udgaver i de rammer og vilkår, som findes på denne skole, i netop de to forløb. Som epokeanalyserne viser, er faget stadig under forandring og afprøvning – både didaktisk og didaktologisk set, også på Evensøskolen. Det har "løsrivelsen" fra de tidlige epokers fastdefinerede didaktiske grundforme i sløjd og håndarbejde givet mulighed for – og samtidig givet ansvaret for.

Opsamling af epokeanalyser og praksisfortælling

Afhandlingens analyseafsnit i kapitel 5 er delt op i fem epoker. De strækker sig tidsmæssigt sig fra omkring 1900-tallet, da sløjd og håndarbejde blev en del af skolens fagrække, til 2018, hvor HD-faget som obligatorisk fag i skolen har erstattet de tidligere fag. Epokerne er hver især defineret af strukturelle og didaktiske forandringer i fagområdet. Analyserne viser at i nogle epoker sker forandringerne primært i den politiske praksis, mens de i andre epoker primært sker i skolens eller læreruddannelsens undervisningspraksis. Det synliggør at forandringer i undervisningspraksis ikke parallelt følger beslutninger og forandringer på det politisk niveau, men derimod sker i asynkrone linjer, på tværs af tid og epoker – og på tværs af praksisformer i stat, samfund, skole og fag. Det underbygger netop en central og gennemgående pointe i denne afhandling om, at fag og fagdidaktik må undersøges, forstås og analyseres som sammenhængende interpellations- og forandringsprocesser på tværs af og imellem kulturbegrebets dimensioner og de historiske epoker. Det følgende afsnit forsøger, på den baggrund, at trække nogle opsummerende og overordnede linjer op mellem epoker og dimensioner.

Opsamlingen tager udgangspunkt i den konkrete undervisningspraksis og præsenterer i skema 1 en oversigt over væsentlige forandringer i fagenes didaktik gennem epokerne. Figuren tjener til at skabe et samlet kondenseret overblik over didaktikken epokale træk, analyseret ud fra didaktikkens grundspørgsmål.

	1. epoke	2. epoke	3. og 4. epoke	Mod 5. epoke
Hvad	<i>Sløjd og håndarbejde</i> Håndværksdiscipliner Få udvalgte discipliner Håndsyning og manuelt håndværk	<i>Sløjd og håndarbejde</i> Fra idé til produkt Variation i discipliner Håndsyning og manuelt håndværk, samt maskindrevent håndarbejde og håndværk	<i>Sløjd og håndarbejde håndværk og design</i> Designproces og Innovation Variation i discipliner Håndsyning og manuelt håndværk, maskindrevent håndarbejde og håndværk	<i>Håndværk og design</i> Designproces og håndværksteknik

	Færdigheder i fremstilling af nyttegenstande.	Erfaring med Idéudvikling og færdigheder i fremstilling af produkt ud fra egen idé.	Kompetence i design- og innovationsprocesser og færdigheder i fremstilling af produkt til løsning af problemstilling	
Hvorhen	Almen dannelse gennem kønsopdelte fag til karakteregenskaber som selvvirksomhed, ordentlighed, renlighed, flid	Personlig dannelse gennem individuelle erfaringer, kreativitet og personlige udtryk. Demokratisk dannelse	Uddannelse og almen dannelse gennem design og innovationsprocesser og håndværksteknikker	Almen dannelse gennem designprocesser og håndværksmæssig færdighed. Fagspecifikt uddannelse til ungdomsuddannelse gennem færdigheder i håndværk
Hvorfor	Selvstændige og livsduelige mennesker. Nytteværdi for hushold og erhverv i den liberale nationalstats indre, gennem opretholdelse af eget hjem og gennem deltagelse i den begyndende industrialisering	Kreative og skabende mennesker. Personlig værdi for den enkelte. Harmoniske mennesker som vej til tryghed og vækst i velfærdsstatens indre gennem demokrati, frihed og social lighed	Innovative og idérige mennesker med værdi for statens indre og konkurrenceevne udadtil, som del af mellemstatsligt anerkendelsesarbejde	Håndværksduelige og idérige mennesker. Værdi for erhverv og samfund i statens indre
Hvordan	Primært Klasseundervisning Forevisning for hele klassen	Primært Individuel undervisning Forevisning for eleven	Primært individuel og gruppe vejledning Vejledning og forevisning klasse, elev eller gruppe	

Pensumlistor og undervisningsmetode defineret af fagets nationale mål og autoriserede læremidler	Valgfrihed for lærer og elev. Oplægsundervisning ud fra tema	Undervisning ud fra Designprocessens elementer
Fast progression fra let til svært	Vilkårlig progression	Progression ud fra opgavens behov
Én løsningsmulighed	Mange løsningsmuligheder	Mange løsningsmuligheder
Fælles reproduktion af samme modeller	Elevens individuelle proces ud fra egen idé og produkt	Individuelt eller gruppearbejde. Designopgaven definerer idé og produkt
Fælles indlæring af håndværksteknik før fremstilling af model		Fælles eller individuel indlæring af håndværksteknik før eller under fremstilling af model
Fokus på fordybelse, gentagelse i arbejdet og korrekt udførte teknikker	Fokus på kreativitet, æstetik, funktion og idé. Eksperimenterende arbejde med materialer, teknik og udtryk	Fokus på designproces, problemløsning, kreativitet, funktion og værdi. Kobling af teknikker i bløde og hårde materialer
Fagafgrænset og fast defineret indhold	Fagafgrænset, bredt og løst defineret indhold	Opløsning af faggrænser, bredt defineret indhold
Piger i håndarbejde og drenge i sløjd. Tre skoleordninger	Begge køn i begge fag. Standardisering af fag i en skoleordning	Alle børn i et fag. Ensretning af fagområde

Hvornæd	Særlige udvalgte værktøjer, redskaber og materialer Primært håndværktøj og redskaber. Anskuelsestavler og genstande til forevisning.	Alle værktøjer, materialer og teknikker lige relevante Håndværktøj og redskaber samt symaskine og eldrevne maskiner	Designidéen definerer værktøj og materiale. Teknik og materiale som "benspænd" Håndværktøj og redskaber samt symaskine og eldrevne maskiner. Nye computerdrevne teknologier	
Hvor	Klasseværelser og senere faglokaler til sløjd og håndarbejde. Hver elev sin arbejdsstation Variation i lokaler fra land og by og mellem skoleformer. Standardiserede beskrevne faglokaler som ensretter og som kontrolleres	Faglokaler til sløjd og håndarbejde. Flere arbejdsstationer til forskellige arbejdsprocesser Vejledende beskrivelser af faglokaler. Variationer i lokaler fra skole til skole. Yderligere lokaler til værkstedsfag	Tidligere evt. ombyggede sløjd og håndarbejde faglokaler eller multifunktionelle værksteder Opløsning af fagopdelt værksted Virtuelle læringsrum Eksterne læringsrum i Åben skole	Tidligere evt. ombyggede sløjd og håndarbejde faglokaler eller multifunktionelle værksteder Eksterne læringsrum, f.eks. erhvervsskoler
Hvornår og hvem	Fagundervisning på næste alle klassetrin i den obligatoriske skolegang. Håndarbejds- eller sagkyndig lærerinde og sløjduddannet mandlig lærer	Mellemtrinnet og P-fagordning. Håndarbejds lærer og sløjdlærer	Mellemtrinnet og Valgfagsordning. Håndarbejds lærer, sløjdlærer, MD-lærer, HD-lærer og andre fagprofessioner	Mellemtrinnet og Obligatorisk valgfag. Håndarbejds lærer, sløjdlærer, MD-lærer, HD-lærer og andre fagprofessioner. Faglærere fra erhvervsuddannelsen

Skema 1 – Opsamling af epoker ud fra didaktikkens grundspørgsmål

Som skema 1 viser står håndværket frem, som et indholdsbegreb, der går igennem alle epoker. I Fælles mål for HD-faget i dag udgør *Håndværk – forarbejdning og Håndværk-materialer* to ud af de tre kompetenceområder (UVM, 2014a). Til håndværket knytter sig

kropslige, praktiske processer, hvor eleven med sine hænder bearbejder materialer ved hjælp af værktøj og redskaber til en bestemt form - i forskellige epoker udsprunget fra lærerens færdige model, ud fra et læreroplæg eller af elevens egen idé. Det håndværksmæssige arbejde i materialer har gennem epokerne været, og er stadig definerende for fagområdet som en grundlæggende nødvendighed for at praktisere faget. Materialitet og håndværk står derfor som tæt forbundne i faget og som i de tidligere fag sløjd og håndarbejde, udgør begrebsparret stadig en kerne i faget HD.

Analyserne og skema 1 viser, at der ses en kontinuitet i de grundlæggende håndværksmæssige discipliner, teknikker, modeller og materialer, der anvendes. Det synliggøres f.eks. i forklæderne (billede 8 og 12) og i bakkerne (billede 9 og 13), samt i case 5, "Bakker" og case 8, "Bord med manér". Det der adskiller sig epokerne imellem er, at der løbende kommer flere discipliner, teknikker og materialer til og nye måder at anvende og didaktisere dem på. Det synliggøres i mit forklæde fra 2. epoke (billede 12), hvor symaskinen som teknologi har overtaget håndsytningen og hvor disciplinen applikation inddrages i det skabende element, samt i samtlige cases i 4. epoke (case 4 – 8) som alle på forskellig vis afprøver, fortolker og forandrer nye måder at anvende teknikker, materialer og modeller på. De eksempler viser, at der arbejdes med en større variation i fagets *hvad* og *hvormed*, når der sættes nye mål og formål for fagene og efterhånden som teknologien udvikles. Det stiller andre og nye kompetencekrav til lærerne, som analysen i 3. og 4. epoke synliggjorde. Det giver samtidig eleverne et bredere kendskab til forskellige håndværksdiscipliner, teknikker og materialer, men sætter samtidig en begrænsning for, hvor dybt eleverne indlærer de håndværksmæssige færdigheder. Den begrænsning kan samtidig ses som et resultat af den timereduktion, som fagene gennem epokerne har været udsat for.

Det der adskiller sig epokerne imellem er målet og formålet med det håndværksmæssige arbejde og faget. Altså fagets *hvorfor* og *hvorhen*. Det mål og formål, der ligger i faget i en given epoke, viser sig at være udslagsgivende for fagets *hvordan*, dvs. de forskellige former for metoder, tilgange til- og forståelser for håndværket, som undervisningen tager i brug. Dette alt efter om fagets mål tilsigter at alle elever skal lære det samme, med henblik på at danne livsduelige og selvvirksomme mennesker i 1. epoke, om faget tilsigter at udvikle elevens personlige skabende evner som i 2. epoke, eller om formålet er, at gøre eleverne i stand til gennem samarbejde at udføre innovative og entreprenante processer som i 3. og 4. epoke. Eller endelig på vej mod 5. epoke for at understøtte elevernes praksisfaglighed, bl.a. med henblik på videre uddannelsesvalg. Således kan man opsamlende argumentere for, at alle elever får lignende, men ikke nødvendigvis lige dybdegående, erfaringer med

håndværk, materialer og værktøjer gennem epokerne, mens begrundelsen og formålet for fagene medfører forskellige metoder og læreprocesser. Her har designprocessen, som det tredje kompetenceområde i HD-faget i dag (UVM, 2014a), gennem flere epoker været metodisk retningsgivende i forbindelse med tilegnelsen af håndværket.

Med min kombination af en kulturhistorisk, genealogisk og didaktisk tilgang i analyserne, har det dermed været muligt at vise, hvordan fagområdet, når det stilles overfor nye begrundelser, mål og midler, brydes med og bygger nye former for undervisningspraksis og nye metoder i fagene, som håndværksteknisk og materielt set ikke fraskriver sig tidligere epokers praksisformer i fagene, men derimod bygger til og forandrer disse. De samlede analyser viser, at disse forandringsprocesser tager tid. Særligt stod 1. epokes velbegrundede didaktiske grundform svær at ændre. Men man kan argumentere for, at sløjd og håndarbejde op gennem 2. og 3. epoke til dels havde udlevet sig selv som nye progressive fag, der talte ind i og bidrog til forandringsprocesser på både samfunds- og statsniveau, som tilfældet i 1. epoke. Nu var fagene tværtimod i nogle sammenhæng stagneret. HD-fagets komme kan derfor ses som et frisk og nødvendigt pust, der på ny satte fagområdet som centralt subjekt for forandring i både skole, samfund og stat. Men HD-faget var samtidig oppe imod den velinterpellerede praksis i sløjd og håndarbejde, der netop fremstod som noget i sig selv og som kontinuerligt gennem epokerne havde kæmpet for sin fortsatte beståen. Dele af tidligere fags praksisformer gør sig stadig gældende i HD-faget, under de nye mulighedsbetingelser som den vækstorienterede og konkurrencestyrede statsform tilbyder, og de formelle rammer som på det politiske niveau er udstukket. Og det på trods af, at fagene formelt set er nedlagt. Netop derfor er det nødvendigt at inddrage det historiske perspektiv, når fags didaktik skal undersøges og begrundes.

Afhandlingens analyser viser, at *opfattelsen* af HD-fagets kerneindhold har varieret, alt efter hvilket perspektiv faget blev set ud fra. Nogle har været fortalere for en prioritering af håndværket, eksempelvis de faglige foreninger, nogle for designprocesser og innovation, eksempelvis i den politiske praksis og andre igen for den materielle kultur. Hvis såvel argumenterne for og imod indholdsområderne vægtning, som fagets deltagere skal gå samme vej, må sammenhængen mellem design- og innovationsprocesser, det håndværksmæssige og tekniske arbejde og den materielle kultur synliggøres og anerkendes som en afgørende fagdidaktisk grundpræmis i faget HD. Nytænkning og sammentænkning af begreberne kan ses som en måde at bygge fagligt videre på de to

tidligere fag i det nye fag. Analysen af flere undervisningsforløb i epoke 4 viser anslag til og eksempler på en sammentænkning af fagets indholdsområder. F.eks. i forløbene "Fuglehoteller" (case 7) og "Bord med manér" (case 8). Således kan man argumentere for, at orienteringen mod den materielle kultur og designprocesser knytter elementerne fra de tidligere fag sløjd og håndarbejde – og dets lærere - sammen i faget HD på såvel et didaktologisk niveau, som på det praktiske plan, som praksisfortællingen fra Evensøskolen synliggjorde. Ses håndværk, design, innovation og materiel kultur i en dialektisk forståelse og som gensidige forudsætninger for hinanden, vil diskussionen om enten/eller i forhold til udvælgelse af indholdsbegreberne forstumme og opløses i et både/og.

I undervisningspraksis giver sammentænkningen af indholdsbegreberne mulighed for udvikling af kompetencer, som kan tilgodese udfordringer og bidrage til løsninger på alle niveauer i den fire-dimensionelle kulturanalyse. Pointen er her, at faget i sin bredde kan bidrage til almen dannelse for alle elever som kulturbevarende og kulturskabende hele mennesker der, som selvstændigt tænkende, kreative og innovative subjekter, med kendskab til materialer, værktøjer og fremstillingsprocesser, kan mestre deres eget hverdagsliv og indgå i og bidrage som borgere og et folk i samfundet. Såvel som faget kan bidrage til uddannelse både i erhvervs- og professionsretning på flere niveauer og til flere livsformer. Når faget både indholdsmæssigt, dannelsesmæssigt og strukturelt set tilgås dialektisk, vil faget potentielt set kunne få ny betydning som fag i skolen og opnå både anerkendelse og prioritering.

DEL 4

KAPITEL 7. AFRUNDING

Konklusion og afhandlingens bidrag

I afhandlingen har jeg vist, hvordan etableringen og forandringen af fag og fagdidaktik i overgangen fra sløjd og håndarbejde til HD-faget kan analyseres i en strukturel kulturanalytisk, materiel-orienteret og didaktisk rammesætning. Jeg har trukket linjer fra praksis i de tidligere fag sløjd og håndarbejde til faget HD og vist, hvordan fag og fagdidaktik gennem tiden er blevet til i skiftende strukturelle rammer og praksisformer, i relation mellem deltagere i faget, skolen, læreruddannelsen, samfundet, staten og mellemstatsligt - mellem alle dimensioner i det 4 -dimensionelle kulturbegreb. Ved at anvende Højrup's kulturbegreb i en didaktisk analyse, har jeg vist, hvordan forandringer i didaktisk praksis kan forstås bredt, helhedsorienteret og som resultat af flere deltagere og praksisformers mål og midler inde i skolen, såvel som uden for skolen, i nutiden, såvel som historisk set. Med inddragelse af interpellationsbegrebet er disse forandringer og tilblivelser analyseret som dannelsesprocessens *i-sig, for-sig* og *i-og-for-sig*, i forhold til både fag, fagdidaktik, fagområde og fagets lærere. Undersøgelsen har ledt til flere fund, som opsummeres i følgende konklusioner:

- Da fagene sløjd og håndarbejde i starten af 1900-tallet i 1. epoke blev en del af skolens fagrække, var fagene didaktisk og teoretisk set velbegrandede hele vejen rundt i didaktikkens grundspørgsmål, sådan at der var tæt sammenhæng mellem fagets mål og midler på det formelle, såvel som det gennemførte læseplansniveau. Her viser teorien, hvordan didaktikkens grundspørgsmål kan gribe fat om fagenes hele didaktik, og i analysen synliggøre, hvordan en "hel didaktisk grundform" har fremstået som en velbegrundet interpellationsstrategi for sløjd og håndarbejdsfaget i 1. epoke. Gennem argumentation for sløjd og håndarbejde, fremsat i statens indre af fagenes pionerer, blev fagene en del af skolens fagrække i 1. epoke. Mens beslutningen om HD-faget i 3. epoke synes interPELLeret fra mellemstatsligt niveau, og således argumenteret i statens ydre.

Med de nye mål og midler sat i HD-faget blev den velinterPELLerede og selvfølgelige didaktiske grundform fra de tidligere fag udfordret - og til dels umuliggjort. Det nye i HD-faget krævede en ny undervisningspraksis, som gennem det "åbne momentum"

blev lagt ud til de enkelte skoler og lærere at udvikle. Det fremstod for nogle skoler og lærere som svært at få passet ind, men over tid og med rette organisatoriske, materielle og økonomiske vilkår, og gennem givtige faglige relationer, samarbejder og efteruddannelser, synes fagområdets praksisform at kunne ændres og efterhånden selvfølgeliggøres. "Mod femte epoke" peger på, at nye mål og midler i HD-faget igen står for døren, som således igen kræver interpellation og dannelse til ny praksis for fagets lærere og deltagere på alle niveauer.

- Analyserne viser, hvordan staten gennem epokerne har stået i forhold til forskellige deltagere i alle dimensioner af kulturbegrebet, og herfra har forsøgt at omsætte sin vilje og politiske mål ved hjælp af forskellige former for interpellationsstrategier. Heri er den relationelle, såvel som den dialektiske forståelse af kulturbegrebet blevet synliggjort, hvor UVM, læreruddannelse, de faglige foreninger, andre eksterne deltagere, folkeskoler, fag og lærere i en vekselvirkning og med forskellig vægtning gennem epokerne, har fremstået både interPELLERET og interPELLERENDE. Analysen af disse interpellationsprocesser peger på, at dannelsen af ny selvfølgelig praksis i HD-faget på de enkelte skoler, er betinget af lærernes dannelse til det nye, som igen afhænger af forholdet mellem mål og midler på den enkelte skole og den videre relation til samfund og stat og mål og midler sat heri. Statens tiltag i forbindelse med HD-fagets implementeringsproces er analyseret som intenderede interpellationsstrategier. I fagets proces kunne disse strategier både opfattes som uhensigtsmæssige, når nogle skoler eksempelvis oplevede organisatoriske og økonomiske udfordringer i etableringen af HD-faget, og som givtige og frugtbare, eksempelvis når staten med det "åbne momentum" gav fagets udøvere mulighed for at eksperimentere og afprøve fagets didaktik, etablere de materielle rammer og udvikle ny undervisningspraksis, før faget blev obligatorisk i skolen. Samtidig har interpellationsprocesserne i faget fundet sted fra samfundsdimensionen, når det "åbne momentum" har skabt muligheder for at professionshøjskoler, faglige foreninger, konsulentfirmaer, kulturinstitutioner og forlag m.fl. har kunne bidrage gennem efteruddannelse, tilbud om kursus og udvikling af nye læremidler. Desuden har interPELLERENGEN fundet sted horisontalt set, i de enkelte dimensioner, når udveksling af viden, erfaring og undervisningsforløb har fundet sted i lokale kursusforløb, mellem skoler, samt lærer og lærer imellem. Endelig har analyserne synliggjort at anerkendelseskampe og interpellation også er forgået fra borger og samfund til stat, når faglige foreninger, lektorer i læreruddannelsen og lærerne

gennem kontinuerlig debat og faglige "svar" på politiske initiativer, samt ved deltagelse i forsøgsarbejde- og udviklingsprojekter, har påvirket de politiske praksisser og beslutninger.

Når fagets tilblivelse analyseres med interpellationsbegrebet kan man konkludere, at der er tale om en fortløbende proces, der går i mange retninger, og som præges og formes af allerede interPELLerede og også nye deltagere fra alle fire dimensioner af kulturanalysen. InterPELLationen kan dermed ses som den proces, der forbinder og forandrer praksisformer, og gennem gensidige relationer kan ændrer mål og midler i dem alle. Konkluderende kan det udledes, at dannelsen af i HD-fagets praksisform og fagets didaktik må forstås som langstrakte og komplekse interPELLationsprocesser, der foregår i relation mellem alle fire dimensioner af kulturbegrebet og alle involverede praksisformer. Kulturanalysen og interPELLationsbegrebet kan således bidrage til det didaktiske forskningsfelt ved at pege på, hvordan skole, fag og didaktik indgår i en helhed, og give forståelse for, hvordan politiske processer, didaktologiske og interPELLations-strategiske overvejelser står i forhold til hinanden, når nyt fag eller nyt indhold og mål i fag skal implementeres.

- Det historiske perspektiv har synliggjort, at for at forstå forandringen til HD-fagets didaktiske praksis i dag og lærernes handlemåder i forandningsprocessen fra de tidligere til det nye fag, er det centralt at kigge tilbage og trække genealogiske tråde til de tidligere fag sløjd og håndarbejdes velinterPELLerede praksisformer. Gennem det tilbageskuende perspektiv bliver det tydeligt, at for at fag og fagdidaktik kan fremstå som vel-interPELLeret og praktiseres som selvfølgelig, kræver det forandringer og dannelsesprocesser til en ny selvfølgelig praksis tid.

Men perspektivet synliggør ligeledes, hvordan forandringen konstant er i proces. Når noget fremstår som selvfølgelig praksis, skubber forandringen os allerede videre i noget andet og nyt. De forskellige dimensioner, subjekter og praksisformer har hver deres tid og selvfølgelig praksis, men virker hele tiden og altid ind på hinanden og gennemgår derved dannelsesprocesser i forskellig takt ift. om interPELLeringen lykkes. Som epokeanalysernes genealogiske perspektiv viser, sker fag og fagdidaktisk tilblivelse derfor i både synkrone, asynkrone og diakrone processer, hvor ændringer i mål og midler på et niveau og i en praksisform omsættes, argumenteres og forhandles forskudt på andre niveauer og i andre praksisformer. Desuden kan genealogien

bidrage til en nuanceret forståelse af nutidens praksisformer i faget HD og i særdeleshed til forståelsen af, hvorfor en velinterpelleret praksisform ikke med ét lader sig ændre.

- Gennem den nære didaktiske analyse af sløjd, håndarbejde og HD-fagenes undervisningspraksis og materialitet gennem epokerne, kan jeg konkludere at den didaktiske rammesætning i forbindelse med fagenes implementering som fag i skolen har fremstået forskellig og forandret sig over tid. Ved sløjd og håndarbejdsfagenes indførelse i skolen fremstod den didaktik, som fagets pionerer havde udtænkt, netop velbegrundet "hele vejen rundt", hvor også fagenes værksted, værktøj og materialer var indtænkt som afgørende læremidler. Fagene og praksisformen var genkendelig mellem læreruddannelse og folkeskole. Den didaktiske grundform holdt ved i mange årtier, og lod sig ikke let ændre, hvorfor materialer, modeller, håndværksteknikker og undervisningsmetoder kunne genkendes på tværs af epoker og til dels stadig kan genkendes. Men ved HD-fagets indførelse i skolen stod det nye fags praksisform, såvel som den didaktiske grundform derimod mindre klar og udefineret fra politisk hold, og under optakten til HD var sammenhængen mellem læreruddannelse og folkeskolefag ikke entydig. Her har udviklingen og afprøvningen af fagets didaktisk fundet sted i den enkelte skoles praksis, med fagets lærere som pionerer. Fælles mål fra 2014 har fungeret som formel rettesnor i forhold til mål og overordnet indhold i fagene, mens de resterende hv-ord i didaktikkens grundspørgsmål blev besvaret dels gennem det varierede udbud af efteruddannelser, undervisningsforløb, kurser osv. fra de eksterne deltager uden for skolen, og dels gennem prioriteringen af midler og måder at organisere faget på, på den enkelte skole. Det har ført til, at forskellige former for didaktik er blevet afprøvet og eksperimenteret med i HD-fagets forsøgsperiode fra 2014 - 2016. Men som i de tidligere praksisformer i sløjd og håndarbejde, i fagenes Fælles mål gennem tiden og i Fælles mål 2014, fremstår håndværket centralt og definerende for fagene. Det er måden hvorpå undervisningen forholder sig metodisk, indholdsmæssigt og formålsrettet til håndværket, der synes at ændre sig over tid.

- Undersøgelsen er lagt an som en kulturhistorisk og didaktisk undersøgelse, hvor forandringsprocesserne fra sløjd og håndarbejde til HD er brugt som eksempel til forskningsmæssigt at synliggøre, hvordan fag og fagdidaktik kan etableres, forstås og analyseres i en bred didaktisk forståelse. I undersøgelsen har jeg vist, hvordan den

strukturelle kulturanalytiske teori kan anvendes dialektisk og i samspil med almen didaktisk teori og materiel kulturdidaktisk teori i både teori, metode og analyse. Dette med henblik på at bidrage til en videreudvikling af et bredt og helhedsorienteret didaktikbegreb. På baggrund af analyserne kan jeg konkludere, at den teoretiske kombination i afhandlingen både muliggør en ny slags "indefra" fagdidaktisk analyse, der peger ud over et "rent" fagdidaktisk studiet af de enkelte fag og hen imod en mere almen, bred og tværvidenskabelig måde at arbejde med didaktisk analyse på. Netop fordi at kombinationen af teorier har givet mulighed for at pege på sammenhænge og mål/middel relationer mellem den nære undervisningspraksis i fagene og praksis på andre niveauer af kulturbegrebets dimensioner. Den tilgang til didaktisk analyse bidrager til diskussionerne om "Sammenlignende fagdidaktik" (Nielsen, 2011), såvel som til de diskussioner om forandringer indenfor, institutioner, uddannelse og pædagogik, der i en samfundsvidenskabelig tradition tages op i bogen "Glidninger" (Moos et al., 2019).

Undersøgelsen har endvidere synliggjort, hvordan den strukturelle kulturanalyse kan anvendes dialektisk, når det empiriske genstandsområde i de enkelte epoker har været afgørende for, hvilken dimension af kulturbegrebet analysen tog udgangspunkt i, og hvilken dimension, der fik den største vægtning.

Desuden viser undersøgelsen, hvordan kulturanalysen bidrager til at synliggøre, hvordan særlige fokusområder i samfund, stat og skiftende politiske viljer og statsformer er udslagsgivende for de forandringsprocesser, der sker i fagområdet og for det enkelte individ. Og hvordan alle dimensioner i kulturbegrebet står i gensidig relation til hinanden. Ved at synliggøre begrebernes indbyrdes implikationer bidrager undersøgelsen således til diskussionen om individ, struktur og proces.

- Til det materiel kultur didaktiske forskningsfelt, til de praktiske fags praksis og til denne undersøgelse hæfter sig to dimensioner: Materialiteten står som medskaber af elevers læring og dannelse i relation til aktiv forarbejdning og anvendelse af materialer og redskaber, samt elevers dannelse og læring i relation til rum og omgivelser.

Analysen har vist, hvordan de materielle rammer, i form af faglokalers indretning og de materialer og værktøjer, der blev stillet til rådighed, var med-didaktiserede i den undervisningen der foregik. Det materielle har således gennem alle epoker været med-definerende og konstituerende for fagområdet og fagenes arbejdsprocesser. Materialiteten har fremstået didaktiserende i den forstand, at de materielle

mulighedsbetingelser i nogle tilfælde har skabt udfordringer i faget, og i andre tilfælde har skabt gunstige betingelser i for fagets tilblivelse. Det materielle har derfor skabt betydningsbærende rammer for relationer mellem menneske, handling og didaktik i fagene og sat særlige mulighedsbetingelser læring og dannelse.

Når det materielle i form af håndværk, materialer, værktøjer, elevmodeller, såvel som designprocesser, innovation og materiel kultur står centralt i HD-faget, stiller det andre krav til – eller åbner nye muligheder for, hvordan man metodisk kan gribe en undersøgelse af fagområdet an. I denne undersøgelse har materiel kultur didaktikken vist sine forcer. For med forståelsen af det materielle som en central kilde til viden udvider og konkretiseres undersøgelsen i en såvel topologisk forståelse, som i en materialiseret didaktisk praksis. Og i kombinationen med mere typiske etnologiske metoder som interview, observation og dokumentanalyse, synes argumentet gennem det flersidet undersøgelsesperspektiv at samle sig i undersøgelsen.

Konkluderende viser analyserne at materialitet på et teoretisk og analytisk plan kan fungere som brobygger mellem kulturanalysen og didaktikken. Både som forbindelse mellem praksisformer i fortid og nutid i det lange genealogiske perspektiv, hvor materialiteten bidrager til at forbinde og forstå nutidens praksisformer ud fra datidens. Og som en tilgang til at sige noget om fagenes undervisningspraksis i de enkelte epoker, som afsæt for at forstå fagets praksisform i relation til samfund, stat og mellemstatsligt. Med en opmærksomhed mod materialiteten som teoretisk, metodeteknisk og empirisk tilgang bidrager afhandlingen til den teoretiske og metodiske udvikling, der er undervejs inden for materiel kultur didaktik studiet. Dette når materialiteten sættes centralt i den didaktiske kulturhistoriske analyse.

Perspektivering

Som denne afhandling viser, er fag og didaktik kontinuerligt i forandring. I nogle epoker tydeligst på det politiske niveau, i andre epoker tydeligst i den nære undervisningspraksis i skolen – og undertider samtidigt, som komplekse tilblivelsesprocesser. Afhandlingens aktualitet, hvor jeg har fulgt HD-fagets forandringsproces mens den stod på, har givet mig mulighed for at følge dele af forandringsprocesserne på tæt hold. Men forandringerne og tilblivelsesprocesserne fortsætter, også efter at jeg har afleveret min afhandling, da nye tiltag i HD-faget står for døren, med ændringer af fagets praksis til følge:

- Fra skoleåret 2020/2021 skal alle elever, der har valgt HD som 2-årigt valgfag til obligatorisk prøve i faget (Undervisningsministeriet, 2019b), ud fra nye formulerede prøveoplæg (Undervisningsministeriet, 2019).
- I Fælles mål 2019 (Undervisningsministeriet, 2019a) er HD-faget placeres på 3. – 6. klassetrin, hvor det tidligere var placeret på 4. – 7. klassetrin (UVM, 2014b). Derved skal undervisningen i faget rette sig mod en yngre målgruppe, såvel som den obligatoriske undervisningen ophører et år tidligere, hvorefter valgfaget tager over, for de elever, der vælger det til.
- HD-faget og HD-valgfaget skal, som vist i 5. epoke, indgå et mere organiseret og forpligtende samarbejde med erhvervsuddannelserne (Regeringen, 2018b).

De nævnte politiske tiltag viderefører HD-fagets forandringsprocesser og kalder derfor på videre forskning. I 3. epoke evaluerede regeringen de iværksatte forsøg og afprøvninger i fagområdet. Også HD-faget er blevet evalueret efter fagets implementering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019a, 2019b). Fælles for evalueringerne er deres orientering mod den nære undervisningspraksis i skolen – de organisatoriske forhold og lærerkompetencedækningen i faget, samt undervisningens udfordringer og muligheder. Resultaterne er tænkt som bidrag til næste skridt i den politiske praksis og til inspiration for skoleledere og lærere i faget (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019a, s. 4). Den type evalueringer giver et vigtig indblik i fagets implementeringsproces i den nære praksis i skolen i forhold til de nye elementer, der indføres i faget. I denne afhandling har jeg forsøgt at vise, hvordan fagets proces og didaktiske praksis kan undersøges ikke ”kun” som implementering i den nære undervisningspraksis i skolen, men som tilblivelsesprocesser, der står i relation til deltagere både i og uden for skolen i samtiden, men også i fortiden. På den baggrund kan man argumentere for, at evalueringerne mangler det brede didaktiske perspektiv, hvor eksempelvis læreruddannelse, efter-videreuddannelsen og forskning på området inddrages. Analyserne i afhandlingen har vist, hvordan fagområdets tilblivelsesprocesserne forandres i anerkendelsesrelationer mellemstatsligt, statsligt og samfundsmæssigt. Og jeg har forsøgt, ud fra en videnskabelig tilgang, at se fagets undervisningspraksis, såvel som evalueringsrapporternes resultater mm. i et bredere og helhedsorienteret didaktisk perspektiv. På det grundlag kalder også de fremtidige tiltag, som oplyst overfor, på lignende undersøgelser, der kan analysere og belyse fagområdets fortsatte forandringer og fagets begrundelse ud fra et forskningsmæssigt perspektiv.

Med ”The material turn” og materielle kulturstudier som forskningsmæssigt vidensområde, der undersøger menneskers dannelse og læring i relation til genstand, rum

og omverden, og med en øget politisk opmærksomhed på de praktiske musiske fag, praksisfaglighed og håndværk, synes der at være lagt tilrette for udvidelse og tiltag inden for forskningsfeltet i Danmark, som kan bidrage til viden på området og en øget opmærksomhed på og begrundelse for det praktiske arbejde i skolen. Et sådan forskningsområde vil kunne skrive sig ind i såvel den specifikke fagdidaktik for HD-faget, som i en bred almindelig og tværfaglig forskning. Et forskningsbaseret vidensgrundlag i HD-fagområdet vil bidrage yderligere i kommende politiske beslutningsprocesser i faget. Men en øget opmærksomhed på forskning i fagområdet er tilrådeligt ud fra flere begrundelser, som uddybes i det følgende.

Grundfagligheden og et to-sidet dannelsepotential

HD-faget har redet på en bølge af opmærksomhed på design, innovations- og entreprenørskab i 3. og 4. epoke og rider videre på en bølge af håndværks- og praksisfaglighed i 5. epoke. Spørgsmålet er, hvordan HD-fagets begrundelse skal stå stærkt når interpellationen til dette er ved at være gennemført, og alle deltagere er dannede til ny selvfølkelig praksis: når innovations-kompetencer er indarbejdet som en del af skolens fag og opfattes som naturligt, og når målet for optag på erhvervsuddannelserne er nået. Hvordan kan fagets egen værdi og potential som almindelig fag komme til at stå frem, og række længere end til delmål om et større optag på de erhvervsorienterede uddannelser eller til udvikling af vækstfremmende innovative kompetencer hos eleverne. For at det lykkes må fagets grundfaglighed, dets potential, begrundelse og formål stå stærkt og velargumenteret. Det forudsætter forskning, og denne afhandling er et bidrag hertil.

Fra det perspektiv, er det nødvendigt at HD-faget også fremadrettet argumenteres og anerkendes som både almindelig og specifikt uddannende fag. Argumenterne for en dialektisk sammenhæng mellem fagets to-sidede dannelsepotential kan hentes fra tidligere epoker, men de må omsættes og forstås ud fra netop de vilkår, krav og intentioner nutidens og fremtidens statsformer og samfund stiller. I den fordring opstår behovet for fortsat at følge udviklingen. Det kan oplagt gøres med samme teoretiske og metodiske tilgang som her.

Forskning i fagets kan bidrage til en vedvarende nødvendig diskussion, som må omfatte og omfavne hele fagets indhold og dannelse- og læringspotential, således at faget fremstår velargumenteret i forhold til nye udfordringer, krav og praksisformer. Det vil underbygge og sikre fagets grundfaglighed og dets både dannende og uddannende potential, og samtidig lægge faget tilrette for den enkelte lærer og elev og også for samtiden og de krav

som forskellige tider stiller.

I et fremadrettet perspektiv håber jeg, at den brede kulturanalytiske tilgang til didaktisk forskning, som jeg har præsenteret og afprøvet i denne afhandling, kan bidrage til ovenstående. Og til at skabe en større opmærksomhed på, at forandringsprocesser i både HD-faget, som i andre af skolens fag, kan forstås og undersøges som processer, der finder sted i skolen, men også uden for skolen, i nutiden som i fortiden, såvel i materialiserede undervisningspraksisser som i politiske og samfundsmæssige handlinger og målsætninger.

Sammenhæng alle niveauer imellem

Som vist analytisk bidrager en bred didaktisk og kulturanalytisk tilgang til forståelsen af, at et fags tilblivelse må ses som resultat af relationer mellem praksisformer på flere niveauer og i alle fire dimensioner af kulturbegrebet. På samme måde må også fagets didaktik og vidensgrundlag forstås og skabes i relationerne mellem- og i kraft af alle fagets implicerede uddannelsesniveauer. HD-faget har været præget af en eksperimenterende fagdidaktik, der har trukket i flere retninger og som er ved at finde sin form. For at faget kan fremstå helhedsorienteret og velargumenteret både didaktisk og didaktologisk set, er det interessant at reflektere over, i hvilke relationer og udvekslinger mellem didaktiske praksisformer og uddannelsesniveauer, at faget kan indgå og udvikles. Således at der gives fælles retning, vilkår og mulighed for at etablere en praksis, der hænger sammen, set i lyset af de sidste – for nogle - svære og forvirrende år. Relationerne og sammenhængen mellem uddannelsesniveauerne fremstår som vigtigt parametre for fagområdets forandringsprocesser. De må derfor fremstå tættere, således at samarbejde og vidensdeling niveauerne mellem bliver selvfølgelig praksis. En måde at lægge et sådan samarbejde til rette, er eksempelvis gennem etablering af et nationalt forskningsbaseret videnscenter for det praktiske og materielle fagområde, tilsvarende det nyligt besluttede nationale forskningscenter for matematik. Det oprettes i et konsortium bestående af Aarhus Universitet, Københavns Universitet, Aalborg Universitet, Københavns Professionshøjskole og VIA University College, med fysisk placering på DPU (undervisningsministeriet, 2019c). Centeret forventes at kunne styrke matematikdidaktikken og fagmiljøet omkring matematikken i dagtilbud, grundskolen, på gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser, såvel som på professionshøjskoler og universiteter (UVM, 2019a). Siden 2007 har kandidatuddannelsen Didaktik (materiel kultur) på DPU, blandt meget andet, fungerer som brobygger mellem det praktiske fagområdet i folkeskolen, læreruddannelsens undervisningsfag og universitetet. Således

vil materiel kultur didaktik uddannelsen og DPU (Aarhus Universitet) være en oplagt vært for et tilsvarende konsortium, som vil kunne fremme samarbejdet niveauerne imellem, og skabe forskningsbaseret viden, ikke blot i det praktiske fagområde, men også inden for kunstneriske, æstetiske, arkitektoniske og kropslige områder, i en materiel kultur didaktisk, bred tværfaglig forståelse, som allerede praktiseres på Materiel kultur didaktik uddannelsen nu.

I refleksionen over måder at skabe større sammenhæng uddannelsesniveauerne imellem, kan vi ligeledes lade os inspirere af vores nordiske naboer, hvor læreruddannelsen ligger i universitetsregi, eksempelvis i Finland, Sverige og Norge. I den struktur kan man forestille sig et større incitament til at bedrive forskningsbaseret undervisning i grundskolen, da lærerne gennem deres uddannelse på et akademisk højt niveau, er interPELLeret til at omsætte og anvende den pædagogiske og didaktiske forskning og teori i deres undervisningspraksis. I den opsætning ses en tæt sammenhæng mellem teori og praktisk arbejde, når undervisningen på kandidatniveau i disse lande også foregår som værkstedsbaseret arbejde.

Ved at udvide fagområdets videnskabelige grundlag gennem en tæt integration af teori og praktisk værkstedsbaseret arbejde på kandidatniveau, kan grundlaget for viden højnes i fagområdet, men også de praktiske fags status ændres. Et sådan "set up" kan imødekommes gennem et tættere samarbejde universitet, UC'ernes læreruddannelser og folkeskolen imellem. Hvor universitetsniveauet, eksempelvis i kandidatuddannelsen didaktik (Materiel kultur), kan bidrage med en både almen og fagspecifik didaktisk og didaktologisk forskningstradition- og erfaring inden for fagområdet, nationalt og internationalt set. Og hvor UC'erne i dag har de materielle værkstedsmuligheder, der opfylder de krav, som en teoretisk og praktisk værkstedsbaseret undervisning og forskning stiller. Såvel som UC'erne har forpligtigelser og erfaring med anvendelsesorienteret forskning og samarbejder med folkeskolen inden for HD faget. I den forbindelse kan man kigge tilbage og finde inspiration i de tidligere øvelsesskoler, som var betegnelsen for de folkeskoler i hver kommune, som havde en særlig tæt knytning til og samarbejdsrelation med læreruddannelsen, og som derigennem bidrog med vigtig erfaring fra undervisningens praksis.

Opgaven i etableringen af en tættere relation mellem uddannelsesniveauerne – eksempelvis i form af oprettelse af et videnscenter, eller gennem øget samarbejde mellem universitet, læreruddannelse og folkeskole som skitseret - bliver ud fra et dannelsesperspektiv at interPELLere alle deltagere på en sådan måde, at mål og middel i de

forskellige praksisformer accepteres og anerkendes, således at et tæt tværinstitutionelt samarbejde om fag og fagdidaktik ses som en selvfølgelig praksis for alle subjekter og praksisformer. Gennem en fælles forståelse kan faget trækkes og udvikles i en fælles retning. I et sådan samarbejde vil afhandlingens præmis om at fag og fagdidaktik skabes i brede relationelle sammenhæng mellem flere praksisformer, niveauer og dimensioner stå centralt. Det kalder igen på nye interpellations- og forandringsprocesser, der med afhandlingens resultater i ryggen, med fordel – og fra start – kan anskues, tilrettelægges og forstås ud fra en kulturanalytisk og bred materiel orienteret didaktisk teoretisk og analytisk tilgang.

LITTERATURLISTE

Aisinger, P. (2008). *Studerende fravælger hjemkundskab og materiel design*. Hentet d. 05.09.17 fra <https://www.folkeskolen.dk/52081/studerende-fravaelger-hjemkundskab-og-materiel-design>

Aisinger, P. (2018a). *H&D-formand: Erhvervsskolelærere er velkomne – som gæstelærere*. Hentet d. 11.12.18 fra [://www.folkeskolen.dk/642392/hd-formand-erhvervsskolelaerere-er-velkomne--som-gaestelaerere](http://www.folkeskolen.dk/642392/hd-formand-erhvervsskolelaerere-er-velkomne--som-gaestelaerere)

Aisinger, P. (2018b). *Håndværk og designforeningen: Fantastisk med obligatorisk prøve*. Hentet d. 11.12.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/647369/haandvaerk-og-designforeningen-fantastisk-med-obligatorisk-proeve>

Aisinger, P. (2018c). *Nye håndværk og designlærere kan ikke betjene de store maskiner*. Hentet d. 07.06.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/622473/nye-haandvaerk-og-designlaerere-kan-ikke-betjene-de-store-maskiner>

Alinea. (u.å) *Håndværk og design*. Hentet fra <https://haandvaerkogdesign.alinea.dk/>

Allingbjerg, C. (1983). *Sløjd i Danmark 1883-1983: baggrund og vilkår* (1. oplag). Kbh.: Dansk Skolesløjde.

Althusser, L., Poulantzas, N. (1972). *Om ideologiske statsapparater (Overs. fra: Idéologie et appareils idéologiques d'État)*. Kbh., Århus: Uden forlag.

Althusser, L., Laustsen, C. B., & Holm, A. B. (2016). *Louis Althusser's Ideologi og ideologiske statsapparater: et uddrag af bogen Althusser i bogserien Statskundskabens klassikere*. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.

Andersen, A.-G., & Eksildsen, O. K. (u.å.) *Forslag til ny læreruddannelse - høringsvar!* Hentet d. 18.01.20 fra <https://www.ft.dk/samling/20051/lovforslag/l220/bilag/10/278379.pdf>

Andersen, A.-G., Fabech, L., Jørgensen, M., & Schneider, H. (2007). Håndarbejdets didaktik. I S. Jacobsen, J. C., Steffensen, B. (red.), *Læreruddannelsens didaktik 2*. Århus: Forlaget Klim.

Andersen, L. F., Hansen, B. K., Illum, B., & (2018). Håndværk og design et fag i den danske folkeskole og læreruddannelse. I *Techne Serien - Forskning I Sløjdpedagogik Och Sløjdvetenskap*, vol 25(3) (s. 8-25). Hentet d. 10.02.20 fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3024>

Andersen, L. M. F. (2013). *Materiel design i et genealogisk perspektiv* (Speciale – ikke offentligt). Aarhus Universitet

Aristoteles, B. C., Wicksteed, P. H., & Cornford, F. M. (1957). *The physics*. London: William Heinemann.

Bamford, A. (2005). Fremtidens elever skal uddannes med kunsten. I *Uddannelse, Årg. 38, nr. 10 (2005)*

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster, New York: Waxmann
- Bauer, M., Borg, K., & Broady, D. (1986). *Den skjulte læreplan: skolen socialiserer men hvordan?. Hvornår blev den skjulte læreplan skjult?* (Revideret udgave 1986 ed.). Kbh.: Unge Pædagoger.
- Bech, C. (2017). *Natalie Zahle*. Dansk Biografisk Leksikon, 3. udg., Gyldendal 1979-84. Hentet d. 09.01.19 fra:
http://denstoredanske.dk/Dansk_Biografisk_Leksikon/Uddannelse_og_undervisning/P%C3%A6dagog/Natalie_Zahle
- Berthelsen, U. D. (2016). *21st century skills: om det 21. århundredes kompetencer - fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*. Hentet d. 29.04.19 fra
https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf
- Beskæftigelsesministeriet. (u.å.). *Den danske model*. Hentet d. 04.02.20 fra:
<https://bm.dk/arbejdsomraader/arbejdsvilkaar/den-danske-model/>
- Bibliotek, D. K. (2018). *Hvad er immateriel kulturarv?* Hentet d. 03.02.20 fra:
https://levendekultur.kb.dk/index.php/Hvad_er_immateriel_kulturarv%3F
- Bille, M., & Sørensen, T. F. (2012). *Materialitet: en indføring i kultur, identitet og teknologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bjørnstad, P., Håberg, K. R., Skjeggstad, E., & Øveraas, A. H. (2004). *Design og tekstil*. Vollen: Tell forlag A/S.
- Blom, J. (1923). *Haandarbejdsklassen og dens Udstyrelse*. Kbh. Uden forlag.
- Bohn-Jespersen, G. (1934). *Pædagogisk-faglig vejledning i haandarbejde*. Kbh.: Richter.
- Bohn-Jespersen, G. (1943). *Pædagogisk-faglig Vejledning i Haandarbejde* (3. udg. red.). Kbh.: Richter.
- Bohn-Jespersen, G. (1969). *Pædagogisk-faglig vejledning i håndarbejde* (10. udgave red.). Kbh: Richter.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. Kbh.: Hans Reitzel.
- BrancheFællesskabet for arbejdsmiljø (2018). *Når klokken ringer*. Hentet d.10.02.20 fra
https://www.arbejdsmiljoweb.dk/byggeri-og-indretning/godt-skolebyggeri/faglokaler-naar-klokken-ringer/naar_klokken_ringer
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Bundgaard, H., & Mogensen, H. O. (2018). *Analyse: Arbejdet med det etnografiske materiale*. I: H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (Eds.), *Anropologiske projekter. En grundbog*: Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Buus, H. (1999). *Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse -en interpellationsanalyse*. Københavns Universitet, Institut for Arkæologi og Etnologi København.
- Buus, H. (2001). *Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse: en kulturteoretisk og kulturhistorisk analyse af velfærdsstatens embedsværk*. Kbh.: Museum Tusulanum.

Callewaert, S. (1996). *Kultur, pædagogik og videnskab : om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag.

Callewaert, S. (red.) (2003). *Fra Bourdieus og Foucaults verden: pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Kbh.: Akademisk.

Carlsen, H. (2011a). *Lektorer: Materiel design bliver et kvindefag*. Hentet d. 11.12.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/66251/lektorer-materiel-design-bliver-et-kvindefag>

Carlsen, H. (2011b). *Nyuddannede: Linjefaget materiel design hænger ikke sammen*. Hentet d. 07.03.19 fra <https://www.folkeskolen.dk/66236/nyuddannede-linjefaget-materiel-design-haenger-ikke-sammen>

Carlsen, K., Randers-Pehrson, A., & Hermansen, H. (2018). Design, kunst og håndværk i Norge: fra barnehage til PhD. In M. Johansson (Ed.), *Nuläge och framåtblickar 2018 - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Vol. 25, pp. 58-73). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/issue/view/355>: Techne Series.

Casey, E. S. (2009). *Getting back into place: toward a renewed understanding of the place-world* (2. Udg.). Bloomington: Indiana University Press.

Censorformandsskabet. (2010). *Censorformandskabet for læreruddannelsen. Årsberetning 2010*. Hentet d. 15.08.18 fra <https://dokodoc.com/censorformandskabet-for-lreruddannelsenb82c5d3bb5fc49650fa0dcf71b6c3b6372427.html>

Christensen, S. (2017). *Kultur som praksis: etnologiske perspektiver på individualitet og fællesskab, kultur og historie*. Kbh.: Hans Reitzel.

Clio. (u.å.) *HåndværkDesignfaget*. Hentet fra <https://portals.clio.me/dk/haandvaerkdesign/4-7/>

Coninck-Smith, N. d., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. C. (2015). *Dansk skolehistorie. Da skolen blev alles, tiden efter 1970* (bind 5): Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

CVU-Syd. (2016). *Studieordning 2016*. Hentet d. 07.06.18 fra https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Laereruddannelsen/Studieordning_2006.pdf

Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens indhold og metode i faget kunst og håndværk i norsk grunnskole*. Åbo Akademi University: Åbo Akademis förlag.

Damsholt, T., Simonsen, D. G., & Mordhorst, C. (red.). (2009). *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Danmark, D. (u.å.). *Designloggen*. Hentet fra <http://designloggen.dk/>

Danmarks Evalueringsinstitut, E. (2019a). *Evaluering af folkeskolens nye fag madkundskab og håndværk og design*. Accessed: 25.12.19, Henter d. fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/190927-Rapport---Evaluering-af-folkeskolens-nye-fag-Madkundskab-og-haandvaerk-og-design.PDF>

Danmarks Evalueringsinstitut, E. (2019b). *Evaluering af håndværk og design*. Hentet d. 25.12.19 fra https://emu.dk/sites/default/files/2019-09/EVA%20Inspirationsh%C3%A6fte_H%C3%A5ndv%C3%A6rk_Design.pdf?fbclid=IwAR0FsEUy_IF6H9rpK-tMXoeCKCsPHJWpQgpytLzQdmEz5b6fLQ1PmZ4RvYg

- Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. (2018). *DPU historie*. Hentet fra <http://edu.au.dk/om-dpu/historie/>
- Danmarks Lærerforening. (2015). *Få ny inspiration og viden om dit fag – 2015*. Hentet d. 28.02.19 fra <https://medlem.dlf.org/default.aspx?site=course&func=course.publiclist&titleid=548&topmenuid=1>
- Danmarks Pædagogiske Universitet. (2005). *Ny kandidatuddannelse i materiel kultur*. Hentet d. 02.04.19 fra <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/ny-kandidatuddannelse-i-materiel-kultur/>
- Danmarks Sløjdlærerforening. (2011a). *"Den praktiske dimension i verdens bedste folkeskole". Høring på Christiansborg januar 2011*. Hentet d. 20.02.18 fra <http://sloejd.dk/side/h%C3%B8ring-p%C3%A5-christiansborg-januar-2011>
- Danmarks Sløjdlærerforening. (2011b). *"Håndværk og design" - endnu ikke flyveklar! Statements fra Danmarks Sløjdlærerforening 30. september 2011*. Hentet d. 06.09.17 fra <https://www.ft.dk/samling/20111/almdel/FIV/bilag/131/1079517.pdf>
- Danmarks Sløjdlærerforening. (2012). *Opfordring til politikerne vedrørende de praktiske fags styrkelse i kommende reform af FSK og revision af Læreruddannelsen*. Hentet d. 27.11.18 fra <https://www.ft.dk/samling/20111/almdel/buu/bilag/127/1080071.pdf>
- Dansk Sløjdforening. (1895). *Sløjden og dens Betydning som Skolefag: Et Par Ord til Hjemmene fra Dansk Sløjdforening*. Kbh.
- Danske Professionshøjskoler. (2016). *Professionshøjskoler i tal 2016*. Hentet d. 07.06.18 fra https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2016/10/Noegletal2016_WEB.pdf
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- De faglige foreninger. (2018). *De praktiske fag skal styrkes i folkeskolen og ligestilles med de boglige*. Hentet d. 21.06.18 fra <https://backend.folkeskolen.dk/~8/7/de-praktiske-fag-skal-styrkes-i-folkeskolen-og-ligestilles-med-de-boglige.pdf>
- Deleuran, A.-M. B., & Munch, M. M. (2015). *Håndværk & design*. Kreative Børn. Hentet fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/91aaabf3-5109-4193-8246-a4b99fd7042f.pdf>
- Design, Den faglige forening Håndværk og. (u.å.) *Maskinkursus*. Hentet fra <http://sloejd.dk/side/maskinkursus>
- Design, Den faglige forening Håndværk og. (2016). *Vedtægter for den faglige forening håndværk og design*. Hentet d. 01.03.18 fra <http://sloejd.dk/side/vedt%C3%A6gter>
- Design, Den faglige forening Håndværk og. (2017). *Så er rammen sat*. Hentet fra <http://sloejd.dk/aktivitet/skjern-konference-s%C3%A5-er-rammen-sat>
- Design, Den faglige forening Håndværk og. (2018). *Skjern 2018 - Gå på kanten*. Hentet fra <http://sloejd.dk/side/skjern-2018-g%C3%A5-p%C3%A5-kanten>
- Designskolen Kolding. (2014). *Kursus: forstå designbegrebet*. Hentet d. 06.06.18 fra <https://www.designskolenkolding.dk/kalender/kursus-forstaa-designbegrebet>

- Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. (2017). *Kompetenceudvikling og kompetencedækning i folkeskolen*. Hentet d. 29.11.17 fra <https://www.kora.dk/media/7284851/11358-kompetenceudvikling-folkeskolen.pdf>
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Dich, K., & Omar, T. (2015). *Hold nu op med at nedvurdere håndværksfagene*. Hentet d. 21.08.18 fra <https://politiken.dk/debat/art5576771/Hold-nu-op-med-at-nedvurdere-h%C3%A5ndv%C3%A6rksfagene>
- DPU. (2019). *Skolehistorie. Danmarks lærerhøjskole*. Hentet fra <https://skolehistorie.au.dk/samlinger/historisk-paedagogisk-studiesamling/danmarks-laererroehjskole/>
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: en grundbog* (G. Duus Ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Education, Design to Improve Life (u.å.). *Design to Improve Life-kompasset*. Hentet fra <http://designtoimprovelifeeducation.dk/da/content/design-improve-life-kompasset>
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser* (2., omarb. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.
- EMU Danmarks læringsportal. (u.å.). *21st Century Learning Skills*. Hentet d. 13.10.18 fra <https://arkiv.emu.dk/modul/21st-century-learning-skills>
- Fonden for Entreprenørskab. (u.å.). *Om Fonden*. Hentet d. 25.05.18 fra <https://www.ffe-ye.dk/fonden/om-fonden>
- Eskildsen, H. (2013). *Åbent brev til Børne- og undervisningsminister, Christine Antorini fra Danmarks Håndarbejds lærerforening*. Hentet d. 28.09.17 fra <https://www.ft.dk/samling/20121/almdel/buu/bilag/239/1253012.pdf>
- Eskildsen, H. (2014). Design - de historiske rødder og den globale udfordring. I *Håndarbejde nu*, Årgang 49, nr. 3. Danmarks håndarbejds lærerforening.
- Eskildsen, H., & Pedersen, W. (2014). *Høringssvar, faglige foreninger. Høringssvar fra Danmarks Håndarbejdsforening og Danmarks Sløjdlærerforening*. Hentet d. 03.01.18 fra https://dansklf.dk/sites/default/files/Hoeringssvar_om_nye_Faelles_Maal_kommentarerfra_faglige%20foreninger_Bilag.pdf
- FabLab Danmark. (2018). *FabLab Danmark*. Hentet d. 10.02.20 fra <http://fablabdanmark.dk/wordpress/hvad/>
- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk: fagdidaktiske refleksjoner i kontekst*. Oslo: AHO.
- Finansministeriet. (2017). *Finanslov for 2017*. Hentet fra <https://www.fm.dk/publikationer/2017/finanslov-for-2017>
- Flensburg, I. (2009). Omgangskvaliteter. I: Pia Lundberg (Ed.), *Krop, Kultur & Kundskaber*: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet.
- Flensburg, T. (2015). *Håndværkere bliver en mangelvare - men akademikere kommer i overskud*. Hentet d. 21.08.18 fra

<https://politiken.dk/oekonomi/arbejdsmarked/art5561604/H%C3%A5ndv%C3%A6rkere-bliver-en-mangelvare-men-akademikere-kommer-i-overskud>

Folkeskolen.dk (red.). (2018). *Partiernes oplæg til styrkelse af de praktiske fag i folkeskolen*. Hentet d. 21.06.18 fra <https://backend.folkeskolen.dk/~9/2/partiernes-oplaeg-til-styrkelse-af-de-praktiske-fag.pdf>

Folketinget. (1978). *Lov om folkeskolen: lov nr. 313 af 26. juni 1975 til ikrafttræden den 1. august 1976 : med ændringer, vedtaget i Folketinget den 25. maj 1977 og 31. maj 1978 vedr. bestemmelser i loven, der træder i kraft 1. august 1978*. Nykøbing F.: Landsforeningen Skole & Samfund.

Folketinget. (2006). *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet d. 26.11.18 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200513L00220>

Folketinget. (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Hentet d. 09.05.18 fra https://www.ft.dk/ripdf/samling/20111/lovforslag/l103/20111_l103_som_vedtaget.pdf

Folketinget. (2018). *L 126 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om ungdomsskoler. (Styrket praksisfaglighed m.v.). Afstemning*. Hentet d. 01.03.19 fra <https://www.ft.dk/samling/20181/lovforslag/L126/67/afstemninger.htm>

Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Kbh.: Hans Reitzel.

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udgave ed.). Kbh.: Academica.

Gell, A. (1998). *Art and agency : an anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press.

Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception* (Classic edition ed.). New York Hove, England: Psychology Press

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Kbh.: Rum, Form, Funktion.

Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). *Da skolen blev sat i system : Dansk skolehistorie 1850-1920 (Bind 3)*. Aarhus Universitetsforlag.

Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E., & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen : Dansk skolehistorie 1920-1970 (Bind 4)*. Aarhus Universitetsforlag.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Groth, C. (2017). *Making sense through hands: design and craft practice analysed as embodied cognition*. Aalto University., Helsinki.

Gulliksen, M. S. (2017). *Making matters? Unpacking the role of practical aesthetic making activities in the general education through the theoretical lens of embodied learning*. Cogent

- Education (2017), 4: 1415108. Hentet d. 10.02.20 fra <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2017.1415108.pdf>
- Gyldendal. (u.å.) *Håndværk og design*. Hentet d. 03.06.18 fra https://haandvaerkogdesign.gyldendal.dk/?gclid=EAlaIqobChMlr_2R0Ym32wIVAqMYCh1Ukgd_oEAYASAAEglik_D_BwE
- Hanghøj, S. A. B. (2007). *Den konstituerende sofapude : materialisering set i et kulturanalytisk perspektiv: ph.d.-afhandling*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hansen, S. (1912). *Haandarbejdet i Skolen: haandbog for Lærere*. København: Rom.
- Hansen, S., & Blom, J. (1925). *Haandarbejdet i Skolen: haandbog for Lærere* (3 udg.). Kbh.: Gad.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hasselskog, P., Holmberg, A., & Westerlund, S. (2018). Sverige. Slöjdämnets situation, utveckling och forskning under 2009–2018. In M. Johansson (Ed.), *Nuläge och framåtblickar 2018 - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Vol. 25, pp. 74-93): Techne Serien. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3029>
- Hastrup, K. (Ed.) (2003). *Ind i verden: en grundbog i antropologisk metode*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse: kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hegel, G. W. F. (1969). *Wissenschaft der logik*. Frankfurt am main: Suhrkamp Verlag.
- Hegel, G. W. F. (2005). *Åndens fænomenologi*. Kbh.: Gyldendal.
- Heidegger, M. (2014). *Væren og tid* (2. udgave.). Aarhus: Klim.
- Hellisen, H. (2014). *Fælles Mål bygger rammerne for håndværk og design*. Hentet 18.11.17 fra <https://www.folkeskolen.dk/544925/faelles-maal-bygger-rammerne-for-haandvaerk-og-design>
- Hellisen, H. (2016a). *Nu er der én forening for Håndværk og Design*. Hentet d. 06.12.19 fra <https://www.folkeskolen.dk/586901/nu-er-der-en-forening-for-haandvaerk-og-design>
- Hellisen, H. (2016b). *Ny formand: Slå sløjd og håndarbejde ihjel*. Hentet d. 01.03.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/586902/ny-formand-slaa-sloejd-og-haandarbejde-ihjel>
- Henare, A. J. M., Holbraad, M., & Wastell, S. (2006). *Thinking through things : theorising artefacts ethnographically*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hess, C. (1976). Sofapuder og klassekamp. *Folk og Kultur - Årbog for Dansk Etnologi og Folkemindevidenskab 1976*, 96-120.
- Hess, C. (2014). *Husflid* Hentet d. 03.01.19 fra http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/H%C3%A5ndv%C3%A6rk/H%C3%A5ndv%C3%A6rk_generelt/husflid

- Holgersen, S.-E., & Burnard, P. (2013). Different types of Knowledges Forming professionalism: A Vision of Post-millennial Music Teacher Education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (red.), *Professional knowledge in Music Teacher Education*. New York: Routledge.
- Holm-Larsen, S. (2012). Milepæle i læreruddannelsen m.v. I *Uddannelseshistorie*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Hentet fra <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2012-signe-holm-larsen.pdf>
- Holm-Larsen, S. (2013). Lærerlockout, lektiecafeer og lavere SU : uddannelserne i folketingsåret 2012-2013 I *Uddannelseshistorie*, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Hentet s. 10.02.20 fra <http://uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2013-holm-larsen.pdf>
- Holm-Larsen, S. (2014). Elevtimetal i folkeskolens fag fra 1960 - 2014 - fra den Blå Betænkning til heldagsskolen. I *Uddannelseshistorie*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Hentet d. 27.11.17 fra <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/timetalsanalyse1960-2014.pdf>
- Holm-Larsen, S. (2015). Reformen og praksis: uddannelserne i folketingsåret 2014-2015. *Uddannelseshistorie*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie Hentet d.10.02.20 fra <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-2015-holm-larsen-reformer-praksis.pdf>
- Husserl, E. (1999). *Cartesianske meditationer : en indføring i fænomenologien*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Højrup, T. (1983). *Det glemte folk: Livsformer og centraldirigering*. København: Institut for europæisk folkelivsforskning.
- Højrup, T. (1989). Kulturanalyse og samfundsanalyse. *Nord nytt, 1989, nr. 37*, (s. 108-128). Syddansk Universitetsforlag.
- Højrup, T. (1995). *Omkring livsformsanalysens udvikling*: Kbh.: Museum Tusulanum
- Højrup, T. (2002). *Dannelsens dialektik : etnologiske udfordringer til det glemte folk*. Kbh.: Museum Tusulanum.
- Højrup, T. (2006). Gennem negation og konstruktion - den etnologiske stats- og livsformsteori tilblivelse. In A. Jespersen, M. R. Melchior, & M. Sandberg (Eds.). *Verden over: en introduktion til stats- og livsformsteorien og dens aktuelle anvendelse i etnologien*. Kbh.: Museum Tusulanum.
- Høringssvar. (2018). *Høringssvar til aftale om styrket praksisfaglighed i folkeskolen*. Hentet d. 25.02.19 fra <https://backend.folkeskolen.dk/~3/6/hoeringssvar-til-aftale-om-styrket-praksisfaglighed-i-folkeskolen.pdf>
- Haastrup, L. (1990). *Maden på bordet : strukturel kulturanalyse af husarbejde, mad og måltider*. Kbh.: Institut for Ernæring og Biokemi, Danmarks Lærerhøjskole.
- Haastrup, L., & Andersen, L. M. (2018). Læremidler i skolens praktiske fag. I: *Uddannelseshistorie 2018. Læremidler: om materialitet og ord i produktion og praksis*. Kbh.: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie
- Haastrup, L., & Andersen, L. M. (2020). Fagdidaktik og demokrati i skolens praktiske fag (under udgivelse). I *Fagdidaktik og demokrati*: Aarhus Universitets Forlag.
- Haastrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. Kbh.: Unge Pædagoger.

Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Illum, B. (2005). Processens dialog - læring i praksis. In M. Kragelund & L. Otto (Eds.), *materialitet og dannelse: en studiebog* (1. udgave ed.). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Illum, B. (u.å.). *Læring i praksis – praktisk klogskab – processens dialog*. Hentet d. 02-11-18 fra http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsenheder/materiellekulturstudier/om-dpu_institutter_curriculumforskning_materiellekulturstudier_20090326133547_laeringipr-1---.pdf

Index Education. (u.å.) *Design to Improve Life-kompasset*. Hentet d. 06.06.18 fra <http://designtoimprovelifeeducation.dk/da/content/design-improve-life-kompasset>

Ingold, T. (2013). *Making : anthropology, archaeology, art and architecture*. Abingdon: Routledge.

Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjdamnet: Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. (ph.d.-afhandling). Umeå: Umeå universitet.

Jensen, G. S. (2003). *Johanne Bloom (1859 - 1937)*. Hentet fra <https://www.kvinfo.dk/side/597/bio/167/origin/170/>

Jensen, G. R. (2017). *Tillykke, du er vurderet praktisk begavet!* Hentet d. 21.06.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/603765/tillykke-du-er-vurderet-praktisk-begavet>

Jespersen, A., Melchior, M. R., & Sandberg, M. (2006). *Verden over : en introduktion til stats- og livsformsteorien og dens aktuelle anvendelse i etnologien*. Kbh.: Museum Tusulanum.

Johansson, M (red.) (2018b). Temanummer: Nuläge och framåtblickar 2018 - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet. I *Techne Serien - Forskning I Slöjdpedagogik Och Slöjdvetskap*, vol. 25(3). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/issue/view/355>

Jørgensen, M. (2017). *Håndværk & design i fællesskab*. Odense: Meloni.

Jørgensen, M., Schneider, H., Gaarde, B., & Pedersen, S. (2012). *Håndværk og design – nyt skolefag, ny didaktik!* Hentet d. 11.03.19 fra https://ucc.dk/sites/default/files/haandvaerk-og-design-endlich-projektrapport-maj2012_1.pdf

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.

Keiding, T. B. (2017). Læreteoretisk didaktik: teorier og temaer. I *Didaktikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag.

Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. (ph.d.-afhandling) Statens Byggeforskningsinstitut, Arkitektskolen Aarhus, Kungliga Tekniska högskolan.

Kirketerp, A., & Greve, L. (red.). (2011). *Entreprenørskabsundervisning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kirketerp, A., & Hyldig, K. S. (2016). *Innovation i folkeskolen: foretagsomhed som kompetence*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg.). Århus: Klim.
- Klafki, W., & Nordenbo, S. E. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Kbh.: Nyt nordisk Forlag.
- Knudsen, L. E. D. (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen: kundskabsformer, kultur og kropslighed: en ph.d. afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Knudsen, L. E. D. (2018). *Relationer mellem teori og praksis i pædagogisk og lærerfagligt arbejde* (1. udgave ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Kommune, Aarhus. (2015). *Håndværk og design Designguide*. Hentet d. 23.08.18 fra http://www.modelprogram.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Erhvervskolernes_designu dfordringer/DesignGuide_H_Nndv_arkogDesign_sk_arem_arker_150812.pdf
- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. I A. Appadurai (Ed.), *The Social life of things – Commodities in cultural perspective* (pp. 64-91). Cambridge: Camebridge University Press.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E., & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kragelund, M. (1987). Håndarbejde : - et pigefag i drengeskolen. I *Uddannelseshistorie, 1987*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Kragelund, M. (1989). *Opdragende håndarbejde : en undersøgelse af håndarbejdsfaget, dets metode og dets bevidsthedsdannende virkning i almueskolen ca. 1880-1910 : ph.d.-afhandling 1990*. Kbh.: Institut for æstetiske fag og mediepædagogik, Danmarks Lærerhøjskole.
- Kragelund, M. (1995). Håndarbejde – fra pertentlighed til problemløsning. I V. O. Nielsen (red.), *Skolefag i 100 år* (s. 77-90). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Kragelund, M. (2001). *Det gode håndværk: tråden i dansk tradition*. Højbjerg: Hovedland.
- Kragelund, M. (2003). Emilie West (1844 - 1907) I *Dansk kvindebiografisk leksikon*: Kvininfo. Hentet d. 10.02.19 fra <https://www.kvinfo.dk/side/597/bio/1544/origin/170/>
- Kragelund, M. (2004a). Ideologiske genstande. I M. Kragelund (Ed.), *Tingenes fortællinger*. Danmarks Pædagogiske Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Kragelund, M. (red.) (2004). *Ting og tingester: materielle kulturstudier* Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kragelund, M., & Otto, L. (red.). (2005). *Materialitet og dannelse : en studiebog*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krogh, E., & Holgersen, S.-E. (2014). *Sammenlignende fagdidaktik 3*. Kbh.: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Krogh, E., & Nielsen, F. V. (red.). (2011). *Sammenlignende fagdidaktik*. Kbh.: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kronberg, S. v. G. (2012). *Vilja, självtillit och ansvar: kunskapens konstruktion i skapande arbete*. (Doktorsavhandling), Åbo Akademi, Åbo Akademis förlag

- Landsforening, Kommunernes. (2014). *Aftalen om fuld kompetencedækning*. Hentet d. 09.10.18 fra <https://www.kl.dk/media/16492/aftalen-om-fuld-kompetencedaekning-2014.pdf>
- Larsen, C. A. f., Larsen, C. A. H., & Jensen, E. (1997). *Didaktiske emner belyst gennem 12 artikler*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, K. (red.) (2005). *Arkitektur, krop og læring*. Kbh.: Hans Reitzels forlag
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Leonhard, A. (2017). *Lærere: Hvordan vurderer vi, om eleverne er gode håndværkere?* Hentet d. 21.06.18 fra <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE9392622/laerere-hvordan-vurderer-vi-om-eleverne-er-gode-haandvaerkere/>
- Mellemsgaard, S., & Olwig, K. F. (2018). At lede i arkivet: Feltarbejde i dokumenter. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (Eds.), *Antropologiske projekter En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Martinussen, M., & Larsen, K. (2018). *Materialitet og læring*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi* (2. udg. ed.). Helsingør: Det lille Forlag.
- Mikkelsen, A. (1894). *Lærebog i dansk Skolesløjde 1 : Sløjdlære til Brug i Undervisning og Selvarbejde*. Kbh.: Philipsens Forlag.
- Mikkelsen, A. (1923). *Lærebog i dansk Skolesløjde: Træsløjdsystemet* (2. udg. ed.). Kbh.: Dansk Sløjdlærerskole.
- Mikkelsen, A. (1940). *Lærebog i dansk Skolesløjde: Træsløjdsystemet* (3. udg. ed.). Kbh.
- Mikkelsen, A., & Trier, H. (1885). *Sløjdeskolen og dens Forhold til Folkeskolen*. Kbh.
- Modelprogram. (2016). *Guide til det nye fag: Håndværk og Design*. Hentet d. 23.08.18 fra <http://www.modelprogram.dk/folkeskoler/specifikke-designudfordringer/haandvaerk-og-design/#.XljiK-R8Adl>
- Mogensen, H. O., & Dalsgård, A. L. (2018). At være tilstede: Deltagelse og observation. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (Eds.), *Antropologiske projekter. En grundbog*: Samfundslitteratur.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2019). Præludium: Opkildning af banen. I: L. Moos (Ed.), *Glidninger – 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. AU Library Scholarly Publishing Services: DPU, Aarhus Universitet.
- Munch, K., & Zachariassen, R. (2014). *Håndværk & design : læring, kreativitet og nyskabelse i skolen*. Kbh.: Gyldendal.

- Nielsen, A. & Sløjdforeningen, a. (1914). *Haandbog i Skolesløjde efter Askov-Nääs Systemet*. Kolding: Sløjdforeningen af 1902.
- Nielsen, F. V. (1998a). *Almen musikdidaktik* (2. udg. ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998b). Grundproblemer i de musisk-æstetiske fags didaktik. I *Kvan*, Årg. 18, nr. 51, (s. 39-54).
- Nielsen, F. V. (2004a). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Schnack (red.). *Didaktik på kryds og tværs*: Kbh.: Danmarks Pædagogiske universitet.
- Nielsen, F. V. (2004b). Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegreber. I F. V. Nielsen & S. G. Nielsen (Eds.), *Nordisk musikpædagogiske forskning, Årbog 7*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I B. Gorm Hansen & A. Tams (red.), *Almen didaktik: relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, F. V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. I *Cursiv*, nr. 7 (s. 11-32). DPU, Aarhus Universitet
- Nielsen, F. V. (2015). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I *Musikpædagogiske studier, Bind 5*. Kbh.: IUP (DPU)
- Nielsen, V. O. (1995). *Skolefag i 100 år*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Nordenbo, S. E. (2017). Dansk didaktik - en historie. I P. Fibæk Laursen & H. J. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (1. udgave. ed.). København: Hans Reitzel.
- NordFo. (u.å.) *NordFo*. Hentet fra <http://www.nordfo.org/no/>
- Nygaard, A., Pedersen, K., & Rosenbech, V. L. (1973). *Håndbog i sløjde: Træbearbejdning med håndværktøj: Materialer, håndværktøj, teknik*. S.l.: Dansk Sløjdlærerforening.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. I M. Kragelund & L. Otto (red.), *Materialitet og dannelse*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Pedersen, S. (2014). Håndværk og design 2014 - et nyt paradigme? *Håndarbejde nu, Årg. 49, nr. 4 (2014)*, (s. 4 – 8). Danmarks håndarbejds lærerforening.
- Pedersen, S., & Schneider, H. (2011). Håndværk og design; nyt fag, ny didaktik – et aktionsforskningsprojekt. I *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A, vol. 18(1)*. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/36/157>
- Pedersen, W. (2014). *12-tal til skrivegruppen for håndværk&design!* Hentet d. 21.02.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/545527/12-tal-til-skrivegruppen-for-haandvaerkdesign>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. udg. ed.). London: Sage Publications.
- Porko-Hudd, M., Pöllänen, S., & Lindfors, E. (2018). Common and holistic crafts education in Finland. *Techne serien - Forskning i Sløjdepædagogik och Sløjdvetenskap*, 25(3), 26-38. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/3025>

- Qvortrup, M. H., Bamford, A., & Kunstrådet. (2006). *The ildsjæl in the classroom: a review of Danish arts education in the folkeskole*. Hentet d. 05.03.19 fra https://www.kunststyrelsen.dk/db/files/the_ildsjael_in_the_classroom.pdf
- Rahbek Christensen, L., & Højrup, T. (1989). *Strukturel livsformsanalyse*. *Nord nyt*, 1989, nr. 37, (s. 53-91).
- Rambøll. (2011a). *Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen. Evaluering*. Hentet d. 23.08.17 fra https://www.kora.dk/media/339379/5158_evaluering.pdf
- Rambøll. (2011b). Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen. Hentet d. 24.08.17 fra https://www.kora.dk/media/339376/5158_kortlaegning.pdf
- Rambøll. (2013). *Erfaringsopsamling håndværk og design*. Hentet d. 06.02.19 fra https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Haandvaerk-design/Erfaringsopsamling-Haandvaerk-og-design.pdf
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom - i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst*. (ph.d.-afhandling), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rasmussen, J. (2017). Konstruktivistisk didaktik. In *Didaktikhåndbogen* (pp. 69-84): Hans Reitzel.
- Rasmussen, K. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier: en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Frb.: Roskilde universitetsforlag
- Regeringen. (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed: strategi for Danmark i den globale økonomi*. Kbh.: Regeringen.
- Regeringen. (2012a). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen*. Hentet d. 13.11.17 fra <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/reform-af-laereruddannelsen.pdf>
- Regeringen. (2012b). *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet d. 28.09.17 fra https://www.regeringen.dk/media/1244/goer_en_god_skole_bedre__et_fagligt_loeft_af_folke-skolen.pdf
- Regeringen. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet d. 12.03.19 fra https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Regeringen. (2013b). *Faglært til fremtiden– Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Hentet d. 05.12.19 fra <https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/buu/bilag/2/1285690/index.htm>
- Regeringen. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Hentet d. 15.12.19 fra <https://www.altinget.dk/misc/140224%20Aftaletekst.pdf>
- Regeringen. (2017). *Aftale mellem regeringen og Dansk Folkeparti om praksisfaglig dimension i uddannelsesparathedsvurderingen*. Hentet d. 15.12.19 fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/190220-Aftale-om-praksisfaglig-dimension-i-uddannelsesparathedsvurderingen.pdf>

Regeringen. (2018a). *Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om styrket praksisfaglighed i folkeskolen*. Hentet d. 24.02.19 fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180612-praksisfaglighed-bliver-en-obligatorisk-del-af-udskolingen>

Regeringen. (2018b). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti om Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. Hentet d. 25.02.19 fra <https://www.regeringen.dk/media/5958/fra-folkeskole-til-faglaert-erhvervsuddannelser-til-fremtiden.pdf>

Repair Cafe Denmark. (u.å.) *Repair Cafe Denmark, Vision*. Hentet fra <https://repaircafedenmark.dk/om/vision/>

Rohde, L., & Olsen, A. L. (2013). *Innovative elever: undervisning i fire faser*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Rosén Rasmussen, L. (2010). *Livet i skolen - skolen i livet: eleverindringer om den materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008*. ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Rosenbech, L. (2013a). *Gør god reform af folkeskolen endnu bedre - indfør: HÅNDVÆRK/TEKNIK*. Hentet d. 28.09.17 fra <https://www.ft.dk/samling/20121/almdel/BUU/bilag/128/1214371.pdf>

Rosenbech, L. (2013b). *Til Børne- og Undervisningsudvalget*. Hentet d. 28.09.17 fra <https://www.ft.dk/samling/20121/almdel/BUU/bilag/95/1205687.pdf>

Rosenbech, L. (u.å.) *Til følgegruppen for læreruddannelsen*. Hentet fra <http://sloejd.dk/side/til-f%C3%B8lgegruppen-l%C3%A6reruddannelsen>

Rosenbech, V. L. (1978). *Sløjd : lokale-, inventar-, værktøjs- og maskinprogram*. Viby J.: Dansk Skolesløjd.

Rytter, M., & Olwig, K. F. (2018). At snakke om det: måder at interviewe på. In H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (Eds.), *Antropologiske projekter*. Frederiksberg: Safundslitteratur.

Rømer, T. A. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning - A Critique of Visible Learning. I *Nordic Studies in Education*, Vol 37 (s. 19-35).

Rømer, T. A. (2018). *Aastrup Rømer: Læring er blevet tjener i et samfund, som vil af med dannelsen*. Hentet d. 20.06.18 fra <https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/aastrup-roemer-laering-er-blevet-tjener-i-et-samfund-som-vil-af-med-dannelsen>

Schallenfled, R., & Schallenfled, A. (1875). *Der Handarbeits-Unterricht in Schulen : Werth, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben* (5. Aufl. ed.). Frankfurt am Main.

Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Schilhab, T., & Lindvall, B. (2017). *Naturlig læring*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Schnack, K. (1994). Didaktik og/eller curriculum. *Uddannelse, Årg. 27, nr. 2*. (s. 64-68).

Schneider, H., & Pedersen, S. (2016). *Håndværk og design: en fagdidaktik*. Kbh.: Hans Reitzel.

- Schneider, H., & Pedersen, S. (2017). *Håndværk og design: en fagmetodik* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Sjørsløv, I. (2013). *Ting: i nære og fjerne verdener*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sjørsløv, I. (2015). *Sandhed og genre : videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Skolebyggeri, D. C. R. f. (1983). *Håndarbejde*. Kbh.: Den Centrale Rådgivningstjeneste for Skolebyggeri
- Skolebyggeri, D. C. R. f. (1984). *Sløjd*. Kbh.: Den Centrale Rådgivningstjeneste for Skolebyggeri.
- Skovmand, K. (2017). *I bund og grund - lærerprofessionens didaktik?: Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Stadsarkiv, A. (2019). Skolevæsenet i Aarhus. I *Aarhus Wiki*. Aarhus Stadsarkiv. Hentet fra https://aarhuswiki.dk/wiki/Skolev%C3%A6senet_i_Aarhus
- Statens, Kunstfond. (2015). *Effekten af børn og unges møde med kunst: forslag til forskningsdesign*. Hentet fra https://www.kunst.dk/fileadmin/_kunst2011/user_upload/Dokumenter/Kunstfonden/Publikationer/2017/Boern_og_unges_moede_med_kunst/Faerdige_rapporter/Effekten_af_boern_og_unges_moede_med_kunst_endelig.pdf
- Steffensen, H. (1979). *Håndarbejdsundervisning*. Kbh.: Borgen.
- Stoklund, B. (2003). *Tingenes kulturhistorie*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Stoklund, B. (u.å.). *Etnologi*. Den Store Danske. Henter d. 04.02.20 fra http://denstoredanske.dk/Samfund%2c_jura_og_politik/Etnologi/Etnologiske_termer/etnologi
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2018). *Vejledning om udviklingsprojektet "Praksisfaglighed i folkeskolen" i skoleårene 2018/2019 og 2019/2020*. Hentet d. 19.02.19 fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/180911-Vejledning-om-udviklingsprojekt-Praksisfaglighed-i-skolen-i-skolerene-2.pdf>
- Sørensen, L. B. (2015). *Læringsmålstyret undervisning - obligatorisk eller vejledende? Helt sikkert vildtledende*. Hentet d. 20.02.18 fra <https://www.folkeskolen.dk/566922/laeringsmaalstyret-undervisning---obligatorisk-eller-vejledende-helt-sikkert-vildtledende>
- Tilley, C., Keane, W., Küchler, S., Rowlands, M., & Spyer, P. (2006). *Handbook of material culture*. London: Sage.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornylsens kunst: at skabe kreativitet i skolen*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Uddannelse, D. i. f. P. o. (2017). *Studieordning for Kandidatuddannelsen i didaktik (materiel kultur) (2017)*. Hentet fra <https://eddiprod.au.dk/EDDI/webservices/DokOrdningService.cfc?method=visGodkendtOrdning&dokOrdningId=13027&sprog=da>: DPU.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (1997). *Lov om ændring af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen*. Hentet d. 06.03.19 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=85048>

- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2017). Undervisningsudvalget 2017-18 UNU Alm.del endeligt svar på spørgsmål 80. Hentet d. 07.06.18 fra <https://www.ft.dk/samling/20171/almdel/unu/spm/80/svar/1454711/1838500.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (1998, 2007). *Bekendtgørelse om almen uddannelse i sløjd*. Hentet d. 06.03.18 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=87441>
- Uddannelsesudvalget. (2007). *Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktiske musiske fag i folkeskolen*. Hentet fra <https://docplayer.dk/9479793-Raadgivningsgruppen-om-styrkelse-af-de-praktiske-musiske-fag-i-folkeskolen.html>: Uddannelsesudvalget.
- Undervisning, M. f. B. o. (2012a). *Evaluering af de praktiske/musiske fag*. Hentet d 06.03.19 fra <https://mypresswire.com/dk/pressroom/24416/pressrelease/57304>
- Undervisning, M. f. b. o. (2012b). *Håndværk og design på vej som nyt fag i folkeskolen*. Hentet d. 11.03.19, fra <https://apps-infomedia-dk.ez.statsbiblioteket.dk:12048/mediarkiv/link?articles=e337b6a7>
- Undervisningsministeriet. (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen: betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Kbh.: Statens Trykningskontor.
- Undervisningsministeriet, B.-o. (2019a). *Håndværk og design Fælles Mål 2019*. Hentet d. 25.12.19 fra <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20-%20H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design.pdf>
- Undervisningsministeriet, B.-o. (2019b). *Nu skal fag som 'håndværk og design' og musik også tælle med i folkeskolens afgangseksamen*. Hentet d. 25.12.19 fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/nov/191120-nu-skal-fag-som-haandvaerk-og-design-og-musik-ogsaa-taelle-med-i-folkeskolens-afgangseksamen>
- Undervisningsministeriet, B.-o. (2019c). *Nyt matematikcenter skal løfte børns matematikevner*. Hentet d. 11.01.20 fra <https://www.regeringen.dk/nyheder/nyt-matematikcenter-skal-loefte-boerns-matematik-evner/>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2019). *Om Fælles Mål*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>
- Undervisningsministeriet, B.-o. (2019). *Vejledning til folkeskolens prøver i valgfaget håndværk og design (obligatorisk prøve i 8. klasse)*. Hentet d. 25.12.19 fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/191129-Proevevejledning-i-valgfaget-haandvark-og-design-obligatorisk-proeve.pdf>
- Undervisningsvæsenet, Ministeriet for kirke og undervisningsvæsenet. (1901). *Skoleloven : Lov af 24. Marts 1899 om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen med dertil hørende ministerielle Cirkulærer og Skrivelser* (2. forøg. Udg. ed.). Kbh.: Schubothe.
- Unesco. (2006a). *First World Conference on Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century*. Hentet d. 05.03.18 fra <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/>
- Unesco. (2006b). *Road Map for Arts Education*. Accessed: Hentet d. 05.03.18, fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

- UVM. (u.å.) *Forsker om læringsmålstyret undervisning og læring*. Hentet d. 27.11.17 fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/laeringsmaalstyret-undervisning/forsker-om-laeringsmaalstyret-undervisning-og-laering>
- UVM. (u.å.) *Medlemsliste over arbejdsgrupper for forenkling af Fælles Mål*. Hentet d. 14.11.17 fra file:///C:/Users/au300959/Downloads/131115-Medlemsliste-for-arbejdsgrupper-i-Forenkling-af-Faelles-Maal%20(2).pdf
- UVM. (u.å.) *Timetal*. Hentet fra <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>
- UVM. (1937). *Lov om folkeskolen af 18. Maj 1937: lov nr. 160*. Kbh.
- UVM. (1958). *Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen nr. 220 af 18. juni 1958*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- UVM. (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen : betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Kbh.: Statens Trykningskontor.
- UVM. (1961). *Undervisningsvejledning for folkeskolen II : Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Kbh.: s.n.
- UVM. (1976, Bind 7). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Bind 7. Sløjd*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- UVM. (1976, Bind 8). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Bind 8. Håndarbejde*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- UVM. (1995a). *Faghæfte 9, Håndarbejde*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- UVM. (1995b). *Faghæfte 19, Sløjd*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- UVM. (2002a). *Klare mål - håndarbejde. Faghæfte 9*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen.
- UVM. (2002b). *Klare mål - sløjd, Faghæfte 10*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen.
- UVM. (2004). *Nogle centrale resultater fra PISA 2003*. Hentet d. 18.05.18 fra <https://www.b.dk/upload/webred/pdf/pisaresultater.pdf>
- UVM. (2004a). *Fælles mål - håndarbejde*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- UVM. (2004b). *Fælles mål - sløjd*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- UVM. (2009a). *Fælles mål, håndarbejde. Faghæfte 9*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Afdelingen for Grundskolen.
- UVM. (2009b). *Fælles mål, sløjd. Faghæfte 10*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Afdelingen for Grundskolen.
- UVM. (2011). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet d. 29.08.17 fra <http://docplayer.dk/22048726-Retsinformation-dk-bek-nr-562-af-01-06-2011-oversigt-indholdsfortegnelse-den-fulde-tekst.html>

- UVM. (2012). *Mange skoler vil være med til at udvikle faget håndværk og design*. Hentet d. 26.01.15, fra <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Jun/120629-Mange-skoler-vil-vaere-med-til-at-udvikle-faget-handvaerk-og-design>
- UVM. (2013). *Elever er glade for det nye fag håndværk og design*. Hentet d. 12.03.19 fra <https://apps-infomedia-dk.ez.statsbiblioteket.dk:12048/mediarkiv/link?articles=e3da9a6d>
- UVM. (2014a). *Fælles mål for valgfaget håndværk og design*. Hentet fra <https://www.emu.dk/sites/default/files/H%C3%A5ndv%C3%A6rk%20og%20design%20-%20valgfag%20-%20januar%202016.pdf>
- UVM. (2014b). *Håndværk og design - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet d. 22.11.17 fra <https://www.emu.dk/modul/h%C3%A5ndv%C3%A6rk-og-design-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- UVM. (2014c). *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen. Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*. Hentet d. 12.03.19 fra <https://docplayer.dk/413571-Laeringsmaalstyret-undervisning-i-folkeskolen-introduktion-til-forenklede-faelles-maal-og-laeringsmaalstyret-undervisning.html>
- UVM. (2017). *Tilgang til erhvervsuddannelsernes grundforløb i sommeren 2017*. Hentet d. 10.12.19, fra notat lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/sep/170928-fald-i-tilgangen-til-erhvervsuddannelserne>
- UVM. (2018a). *Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Hentet d. 01.10.18 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=205605>
- UVM. (2018b). *Internationale undersøgelser*. Hentet d. 27.02.19 fra <https://www.uvm.dk/Om-os/Ministeriets-internationale-arbejde/OECD/Internationale-test>
- UVM. (2018c). *Om læringskonsulenterne på grundskoleområdet*. Hentet fra <https://uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/kontakt-og-hoer-mere-om-konsulenterne/om-laeringskonsulenterne>
- UVM. (2018d). *Uddannelsesguiden. Håndværk, design og innovation, PD*. Hentet fra <https://www.ug.dk/uddannelser/diplomuddannelser/paedagogik/diplomuddannelsespaedagogik/haandvaerk-design-og-innovation-pd>
- UVM. (2019a). *Beskrivelse af opgave og organisering for Nationalt center for udvikling af matematikundervisning*. Hentet d. 11.01.20, fra <file:///C:/Users/au300959/Downloads/190221-Beskrivelse-af-opgave-og-organisering-for-Nationalt-center-for-udvikling.pdf>
- UVM. (2019b). *Praksisfaglighed i folkeskolen og på de frie skoler*. Hentet d. 25.04.19 fra <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/praksisfaglighed>
- UVM. (u.å.). *Medlemsliste over arbejdsgrupper for forenkling af Fælles Mål*. Hentet d. 14.11.17, fra <https://uvm.dk/-/.../pdf13/.../131115-medlemsliste-for-arbejdsgrupper-i-forenkling-af-...>
- Vælds, S. (2014). *Håndbog i håndværk og design: den ideelle fordring*. Dianalund: Dansk Skolesløjde.
- West, E. (1889). *Vejledning til methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde*. Kbh.: Rom.

Wiberg, M. (2011). Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til humanog samfundsvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 58-63. Hentet d. 10.02.20 fra <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5561/4860>

Wiberg, M. (2017a). Dannelsesteoretisk didaktik. I P. Fibæk Laursen & H. J. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (1. udgave. ed.). København: Hans Reitzel.

Wiberg, M. (2017b). Kontinental didaktik og angelsaksisk curriculumtænkning. I *Liv i skolen : tidsskriftet om lærernes hverdag og det gode arbejde i skolen*, 19(1), 14-23.

Zachariassen, R. (u.å.) *Nyt fag, nyt indhold. Håndværk og design*. Hentet d. 24.11.17 fra <https://www.dlf.org/media/7287236/nyt-fag-nyt-indhold.pdf>

Zachariassen, R., & Eskildsen, O. K. (2016). *Håndværk & design: et fag i skolen*. Kbh.: Hans Reitzel.

RESUMÉ

Fra sløjd og håndarbejde til *håndværk og design*

I de seneste år har det praktisk fagområde i folkeskolen været genstand for forandringer, initieret på politisk niveau, med store ændringer for undervisningens didaktiske praksis i skolen til følge. Forandringen står stærkest frem med beslutningen om nedlæggelse af de to materiale- og håndværksbaserede fag sløjd og håndarbejde og implementeringen af faget håndværk og design (HD) som obligatorisk fag fra skoleåret 2016. Forud for implementeringen af HD- faget lå flere års beslutningsproces, som indebar flere forsøgsarbejder-og udviklingsprojekter i folkeskolen, og en 2-årig periode, hvor faget HD var valgfrit i folkeskolen. I min undersøgelse har jeg haft mulighed for at følge forandringsprocessen på tæt hold blandt andet gennem feltarbejde i skolen. Her fik jeg øje på, at den didaktiske forandringsproces i fagområdet ikke alene var et lokalt anliggende internt i skolen og faget, men et anliggende der havde betydning for og stod i relation til andre praksisformer uden for skolen i både samfund og stat. I dette møde blev det ligeledes synligt, hvordan de tidligere praksisformer i sløjd og håndarbejde spillede ind i forandringsprocessen. De opdagelser ledte til mit valg af teoretisk ramme for undersøgelse, såvel som til undersøgelsens forskningsspørgsmål:

Hvordan etableres og forandres fag og fagdidaktik fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design?

Hvordan kan en kobling af teori om kulturanalyse, didaktik og materialitet anvendes i en diakron og synkron undersøgelse af tilblivelsesprocessen for fag og fagdidaktik fra to fag til et, set i forhold til skiftende strukturelle rammer og relationer i skole, læreruddannelse, samfund og stat og deltagerne heri.

Hvorledes kan materialitet i den henseende fungere som brobygger mellem kulturanalyse og didaktisk teori og bidrage til en teoretisk videreudvikling af en helhedsorienteret og bred didaktikforståelse.

Teori og fremgangsmåde

For at svare på ovenstående har jeg, ud fra en dialektisk forståelse, integreret forskellige teorier i et undersøgelsesdesign, der videnskabsteoretisk trækker på forskellige forståelser. Tilsammen bygger teorierne til på videreudvikling af en bred forståelse af didaktikbegrebet. I mit undersøgelsesdesign indgår kulturanalytisk teori baseret på etnolog Thomas Højrup's fire-dimensionelle kulturbegreb (Højrup, 2002), hvor praksisbegrebet og interpellations- og dannelsesbegrebet indgår. Desuden almen didaktisk teori (bl.a. Nielsen, 2006, Goodlad, 1979), hvor bl.a. didaktikkens grundspørgsmål som *hvad? hvorfor? hvordan? og hvor?* m.fl. indgår. Og endelig materiel kultur didaktisk teori (bl.a. Haastrup & Andersen, 2018; Haastrup & Knudsen, 2015; Kragelund & Otto, 2005), hvor relationen mellem menneske, genstand, handling og dannelse står centralt. Ud fra et historisk greb med inspiration fra genealogien (Foucault, 1994) er analysen rammesat af fem epoker. Den 1. epoke udgør tiden fra omkring 1900-tallet og frem til ca. 1950, hvor fagene sløjd og håndarbejde blev etableret som fag i skolen. 2. epoke strækker sig fra ca. 1950 – 2000 og er defineret af en tid, hvor fagene sløjd og håndarbejde både oplevede kontinuitet og forandring i den politiske praksis såvel som i undervisningens praksis. Den 3. epoke behandler perioden fra ca. 2000 – 2014, som udgør tiden, hvor HD-faget blev forhandlet på politisk niveau, og hvor faget gennem forsøgsarbejde og udviklingsprojekter blev afprøvet i skolen, samt hvor Materiel design faget blev indført på læreruddannelsen som erstatning for sløjd og håndarbejde. 2014 – 2016 udgør 4. epoke, hvor det "Åbne momentum", som opstod, da HD-faget blev indført som frivilligt fag i folkeskolen, som led i en didaktisk, organisatorisk og materiel klargøringsproces frem mod den endelige implementering af faget som obligatorisk fag. Den sidste og 5. epoke fra 2016 - 2018 behandler det videre forløb, efter HD-faget er obligatorisk og hvor nye politisk initierede forandringer i fagområdet står for døren.

Ud fra kulturanalysens 4-dimensionelle kulturbegreb (Højrup, 2002) har jeg defineret fem praksisformer, der alle behandles i hver epoke og som står i særlig relation til fagområdets forandring: fagets undervisningspraksis, folkeskolens praksis, læreruddannelsens praksis, de eksterne deltagere i fagets praksis, den politiske praksis og den mellemstatlige praksis. Analysestrategien, feltarbejdet og de etnologisk inspirerede metoder jeg har anvendt, fremstår forskellige i de fem epoker. Det skyldes at hver epoke stiller forskelligt empiri til rådighed, alt afhængig af epokens status som historisk eller nutid, og alt afhængig af i hvilken af de definerede praksisformer forandringsprocesserne har stået stærkest. Efter epokeanalyserne præsenteres en kronologisk praksisfortælling, som viser HD-fagets tilblivelsesproces på én skole gennem flere epoker, som synliggør og analyserer, hvordan de didaktiske forandringsprocesser lokalt set trækker tråde til andre praksisformer i

skolen, samfund og stat og over tid. Intentionen er her at forbinde resultaterne fra epokeanalyserne med praksis på denne skole.

Fælles for alle epoker og praksisfortællingen er, at relationerne mellem de fem definerede praksisformer synliggøres og undersøges ud fra teori om didaktik og materialitet. Det understreger afhandlingens grundlæggende erkendelsesinteresse, der stiller spørgsmålet om, hvordan didaktisk undervisningspraksis kan forstås og undersøges som noget der formes, dannes og forandres i brede samfunds- og politiske sammenhænge over tid, på tværs af fag, institutioner, fagforståelser og forskellige deltagere.

Resultater

Med hjælp fra interpellationsbegrebet har undersøgelsen synliggjort, hvordan implementeringen af fag kan gribes an på forskellige måder, gennem oplæring i en velbegrunderet "hel didaktisk grundform" som var tilfældet da sløjd og håndarbejde blev en del af skolens fag i 1. epoke, eller i en form, hvor udviklingen af fagområdet didaktik til dels blev lagt ud til fagets lærere på de enkelte skoler, som var tilfældet ved HD-fagets implementering. Ved HD-fagets indførelse i 3. og 4. epoke viser caseanalyserne, hvordan væsentlige faktorer på de enkelte skoler, såsom organiseringen og den materielle rammesætning af faget, samt lærernes efteruddannelses- og samarbejds muligheder, fremmede dannelsen af ny praksis i faget og lærernes dannelse til denne praksis. Didaktiske faktorer som ved fravær skabte udfordringer for nogle. I det Åbne momentum, hvor skolerne kunne afprøve og lægge til rette for HD-faget, bød flere andre eksterne deltager ind i dannelsen af fagets undervisningspraksis, gennem efter/videreuddannelse, kursusvirksomhed, udgivelsen af lærebøger og digitale portaler mm. med betydning for den didaktiske udvikling.

Det historiske perspektiv i epokerne viser, hvordan mellemstatslige påvirkninger og samarbejder, skiftende statsformer og politiske dagsordener har medført konkrete reformeringer af skolen og fagområdet, med ændret undervisningspraksis i fagene til følge. Det genealogiske greb går på tværs af de historiske epoker og synliggør, hvordan de tidligere systematisk tilrettelagte praksisformer i sløjd og håndarbejde peger ind i nutidens HD-fag. Her står det frem at de tidligere fags arbejdsformer, materialer og håndværksteknikker videreføres, men ud fra nye formålsbegrundelser og dannelsesmål i fagene, hvor andre indholdsområder som materiel kultur, design og innovation indføres og ændrer metoder, perspektiver og opfattelser i fagområdet. Ændringerne foregår som

langstrakte processer, der til forskellige tider og endog usamtidigt i de fem praksisformer kommer til udtryk som forandring, kontinuitet eller stagnation i fagområdet. Særligt stod den veldidaktiserede grundform i 1. epoke svær at ændre, hvilket både kom til udtryk i den nære undervisningspraksis i HD-faget implementeringsperiode, hvor modeller, arbejdsformer og fagforståelser fra de tidligere fag i nogle tilfælde gik igen. Men som også kom til udtryk i de faglige anerkendelseskampe, der kontinuerligt gennem epokerne blev kæmpet, bl.a. fra de faglige foreningers side.

I lighed med sløjd og håndarbejdsfagernes rolle ved indførelsen i 1. epoke, indgik HD faget som vigtigt subjekt i samfundets og statens organisering med ønsket om at udvikle kreativitet, innovative og entreprenante kompetencer gennem håndværkstilgængelse og fremstilling af produkter. Som et bidrag til at staten kunne indfri sine mål om øget vækst og konkurrenceevne. Med de mulighedsbetingelser, mål og midler, som fulgte med HD-faget, blev de tidligere fag selvfølgelig praksis sværere at praktisere. Det kaldte på interpellation til ny praksis i HD-faget. Her gør elementer fra de tidligere fag sig stadig gældende under nye formål og begrundelser udstukket på politisk niveau og ud fra samfundets og statens behov.

Konklusion og perspektivering

Med det materielle i fokus, i både fag, metode og empiri viser undersøgelsen, hvordan den materielle vending åbner for nye mulige måder at undersøge og analysere kulturer og didaktisk praksis på. Ved at tage genstande og elevmodeller seriøst som en vej til viden, kan man komme den historiske såvel som den nutidige undervisningspraksis nærmere. Med det materielle som metodetilgang har intentionen været at bygge bro mellem den nære undervisningspraksis i fagene og andre praksisformer i samfund og stat i det empiriske og analytiske arbejde. Såvel som jeg har forsøgt at bygge bro mellem didaktik og kulturanalyse som videnskabelige tilgange. Gennem analyser af elevmodeller og undervisningsforløb har det således været muligt at komme nærmere den didaktik, der blev og bliver praktiseret i fagene og herfra trække tråde til de andre dimensioner i kulturbegrebet. Således rummer afhandlingen en almen didaktisk undersøgelse af fagdidaktiske tilblivelsesprocesser, som bidrager med nye kulturanalytiske perspektiver på, hvordan fag og fagdidaktik fra sløjd og håndarbejde til HD kan begribes og gribes an som forandringsprocesser. Det begrundede min intention om at undersøge fag og fagdidaktik ud fra en helhedsorienteret og bred didaktikforståelse.

Den tilgang kan anvendes i et fremadrettet perspektiv, hvor fagområdet til stadighed er i

forandring som 5. epoke viser, og hvor tværinstitutionelle samarbejder med eksempelvis læreruddannelsen, eksterne deltagere og erhvervsuddannelserne kalder på videre forskning. Det foreslår jeg, at der lægges tilrette for gennem et større tværinstitutionelt samarbejde mellem universitet, læreruddannelse og folkeskole eksempelvis medoprettelsen af et nationalt praktisk/musisk forskningsbaseret videnscenter eller ved at knytte universitetet og UC'erne stærkere sammen og gøre læreruddannelsen og dermed HD-undervisningsfaget til et kandidatstudie, hvor både teori og praktisk værkstedsarbejde indgår. Herved vil også de praktiske fags status højnes og forskningsområdet styrkes.

SUMMARY

From Woodwork and Needlework to *Craft and Design*

In recent years, practical subject areas in primary school have undergone changes, which were initiated at a political level, resulting in major changes in the didactic practice in schools. The change is most evident in the decision to scrap the two materials- and craft-based subjects, woodwork and needlework, and the implementation of the subject craft and design (CD) as a compulsory subject from 2016. CD is comparable to the subject Design & Technology in the UK. In Prior to the implementation of CD, there were several years of decision-making which involved various development projects in primary schools, and a 2-year period during which the subject was optional. In my work, I had the opportunity to follow this process closely, for example through fieldwork in schools. Here, I noticed that the process of didactic change in the subject area was not only a local matter within the school and the subject, but an issue also related to other practices outside the school in both society and state. With this realization, it also became clear how the previous practices in woodwork and needlework played a part in the process of change. These findings led to my choice of theoretical framework for this study, as well as the research question:

How does the establishment and change from woodwork and needlework to craft and design affect the subject and its didactics?

How can theories of cultural analysis, didactics and materiality be applied in a diachronic and synchronous study of the process whereby two subjects become one, in the context of changing structural frameworks and relationships within schools, teacher education, society and the state, as well as the participants therein?

How can materiality bridge the gap between theories of cultural analysis and didactics and contribute to the further theoretical development of a holistic understanding of didactics?

Theory and approach

To answer the questions above, I have, based on a dialectical understanding, integrated different theories into a study design, which draws on different scientific perspectives. Together, the theories contribute to the further development of a broad understanding of the concept of didactics. My research design incorporates a theory of cultural analysis based on the ethnologist Thomas Højrup's four-dimensional concept of culture (Højrup, 2002). These include the concepts of practice, interpellation and personal development. This is combined with general didactic theory (Nielsen, 2006, Goodlad, 1979), in which, among other things the basic questions of didactics as what? why? how? where? etc. are included. Finally, I draw on the theory of material culture didactics (Haastrup & Andersen, 2018; Haastrup & Knudsen, 2015; Kragelund & Otto, 2005), which expounds upon the relationship between man, object, personal development and action. Adopting a historical perspective, with inspiration from a genealogical approach (Foucault, 1994), the analysis is divided into five eras.

The first epoch represents the time from around 1900 to 1950, when the subjects woodwork and needlework were established in the Danish public school. The second epoch extends from 1950 to 2000, which was a time when woodwork and needlework experienced both continuity and change in political developments as well as in teaching practices. The third epoch addresses the period 2000 - 2014, which is the time when the decision to implement the CD subject was negotiated at a political level. In this period, the subject was also tested in schools through several development projects, and the subject material design was introduced in teacher education as a substitute for woodwork and needlework. The fourth epoch addresses the period 2014 - 2016 and represents the "open momentum" that occurred when CD was introduced as a voluntary subject in primary school, as part of a didactic, organizational and material preparation process leading towards the final implementation of it as a compulsory subject.

The fifth epoch of 2016 - 2018 deals with the developments, which occurred after the CD subject had become mandatory. In this period, new politically initiated changes also appear to be imminent.

Based on the four dimensions in the cultural analysis (Højrup, 2002), I have defined five types of practice that are examined in each epoch. These are practices in the teaching of the subject, practices in primary schools, the practices within teacher education, the practices of external participants in the subject, as well as political and intergovernmental practices. The analysis strategy, the fieldwork and the ethnologically inspired methods are

applied differently in the five epochs, because each epoch provides different empirical material depending whether it is historical or present, and in which of the defined practices the processes of change have been particularly pronounced.

Following the epoch structure, a chronological narrative of a practice is presented, showing the process of emergence of CD at one school throughout multiple epochs. The narrative highlights and analyzes how these local processes of didactic change are linked to other practices in school, society and the state over time in different epochs. The intention is to link the results of the epoch analyses with the practices of this school. For all the epochs and the practice narrative, the relationships between the five defined practices are thoroughly researched and made clear, using theory of didactics and materiality. This is in line with the fundamental interest of this dissertation, which is to raise the question of how didactic teaching practices can be understood and explored as something that is shaped and transformed in broad societal and political contexts over time and across disciplines, institutions, professional understandings and different participants.

Results

Through interpellation analysis, the study shed light on how the implementation of new subjects can be approached in different ways. It can be implemented through formal training according to well-founded basic, holistic didactic methods, as was the case when woodwork and needlework became part of the school's subjects in the first epoch. On the other hand, the development of the didactics of the subject area can also be partly handed over to the teachers at the local schools, as was the case with the implementation of CD. During the implementation of the CD subject in the third and fourth epochs, the case analyses show how significant factors at the individual schools, such as the organization and material framework of the subject, as well as the teachers' further education and collaboration opportunities, promote the formation of new practices in the subject. And the teachers' adoption of these new practices. These are didactic factors that, when absent, create challenges for the subject's implementation for some teachers. In the "open momentum", during which schools could test and facilitate the implementation of CD, several external participants played a role in the formation of the subject's teaching practices through further education, coursework, and the publishing of textbooks and digital portals.

The historical perspective shows how intergovernmental influences and collaborations, as well as changing state forms and political agendas, have led to concrete reforms of the school and its subject areas, resulting in changing teaching practices in the subjects.

The genealogical approach goes beyond the historical epochs and reveals how earlier systematically organized practices in crafts are evident in today's CD subject. Here, it is seen that the subject's working methods, namely materials and craft techniques, are continued. However, they are based on new educational goals, such that new content and topics, such as material culture, design and innovation, are introduced, which changes the methods, perspectives and perceptions within the subject area.

The changes take place as elongated processes that, at different times and sometimes not even parallel in the five types of practice, are expressed as change, continuity or stagnation in the subject area. In particular, the basic didactic form in the first epoch was difficult to change, which was reflected in the teaching practice of CD during the implementation period, where some of the models, working methods and subject understandings from the earlier subjects were carried over.

This was also reflected in the professional struggles that were fought continuously throughout the epochs, e.g. by the professional associations for the subjects.

Similar to the part that woodworking and needlework played in society and the state during its implementation in the first epoch, CD also became an important subject in the organization of society and the state in order to develop creativity, innovation and entrepreneurial skills through crafts and production. This contributes to the state's ability to meet its goals of growth and competitiveness.

With the opportunities and conditions that came with CD, it became more difficult to carry out the same practices as in the previous subjects. This necessitated new practices in the CD subject. Here, elements from the earlier subjects are still relevant but based on new purposes and reasons, which are expressed at the political level and are based on the needs of society and state.

Conclusion and future perspectives

With a focus on the material in both subject, method and empirical study, this study shows this approach opens up for new ways of investigating and analyzing cultures and didactic practices. By taking objects and student models seriously as a path to knowledge, one can get closer to historical as well as contemporary teaching practices.

With materiality as a methodological approach, the intention has been to bridge the empirical and analytical gap between specific teaching practices within school subjects and other practices in society and state in the work. This study also aims to bridge the gap between didactics and cultural analysis as a scientific approach.

Through analyses of student models and teaching, it has been possible to get a better understanding of the didactics that were practiced in the subjects. Based on this, I have been able to draw links to the other types of practices defined. Thus, the dissertation includes a general study of subject-didactic implementation processes, which contributes new cultural-analytic perspectives on how the change from woodwork and needlework to CD can be conceptualized and tackled as processes of change within subject didactics. This provides the reasoning behind my intention to research subjects and subject didactics based on a broad and holistic didactic understanding.

This approach can be used in future research, given that the subject area is constantly changing, as the fifth epoch shows. Moreover, inter-institutional collaborations between, for example, teacher education, external participants and vocational education programs call for further research.

I suggest that this should be facilitated through a greater level of cross-institutional collaboration between universities, teacher education and primary schools, for example through the co-creation of a national practical research-based unit. Or by connecting the University and the University Colleges more strongly and make the current bachelor's level in teacher education program into a field of graduate study, that includes both theory and practical workshops for the subject CD. This will raise the perceived status of the practical subjects and strengthen this research area.

Bilag 1

Proceslinjen fra 2005 – 2017

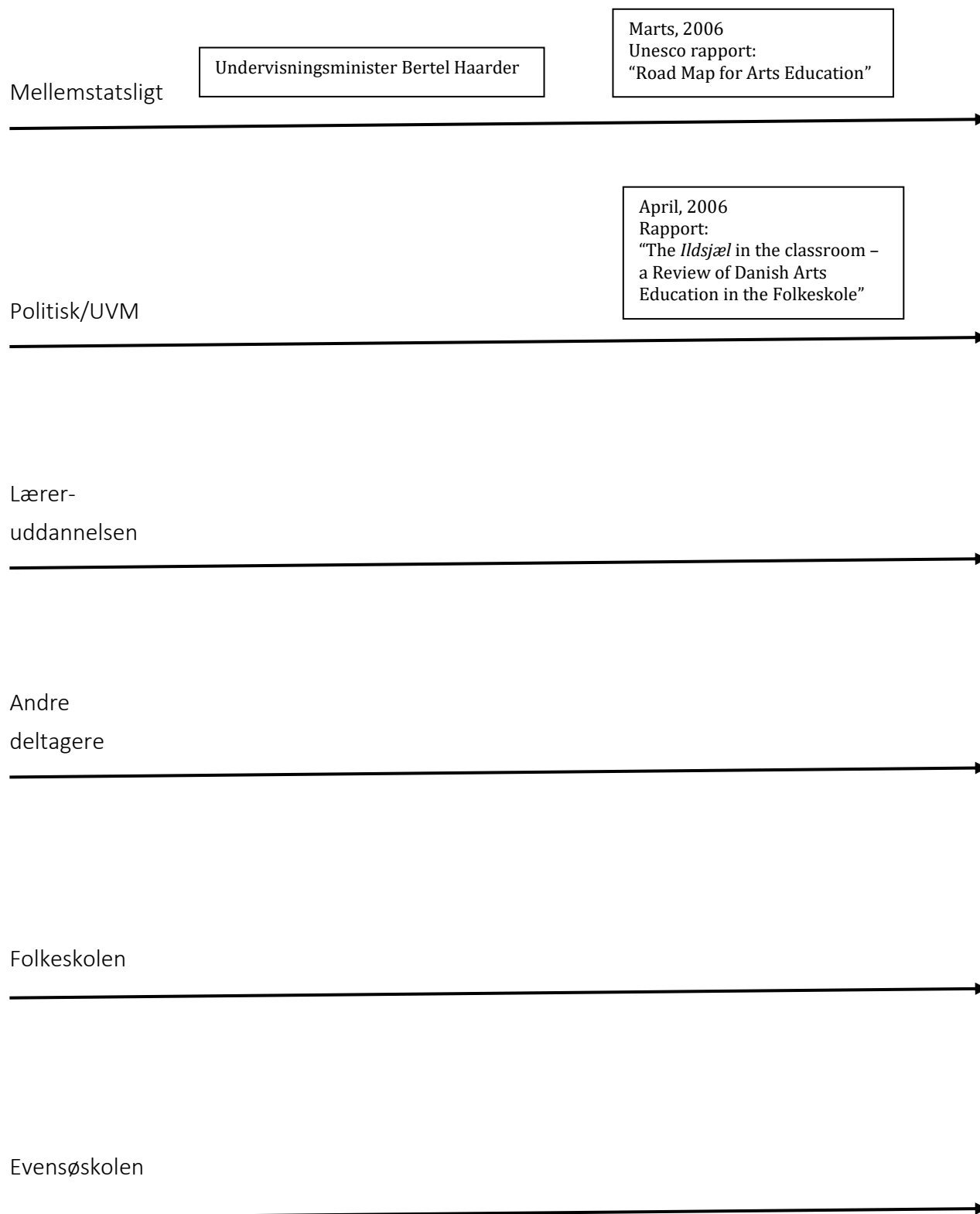
Læsevejledning til forkortelser og farvekoder:

UVF = Undervisningsforløb jeg har observeret og fotodokumenteret.

Opmærket skrift = Viser mit feltarbejde

Farveudfylde tekstbokse = viser sammenhæng praksisformerne imellem.

Skoleåret 2005/2006 - 3. Epoke



Skoleåret 2006/2007 – 3. Epoke

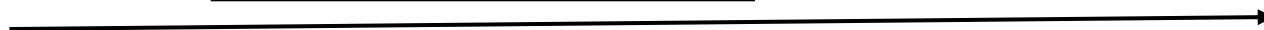
Mellemstatsligt



Politisk/UVM

Juni, 2006 (Bemærk – skoleåret før). Lov 220, Politisk beslutning om indførelse af materiel design på læreruddannelsen

Maj, 2007
Rapport: "Rådgivningsgruppen om styrkelse af de praktisk musiske fag i folkeskolen"



Lærer-
Uddannelsen



Andre
deltagere



Folkeskolen



Evensøskolen



Skoleåret 2007/2008 – 3. epoke

Mellemstatsligt



Politisk/UVM



Lærer-
Uddannelsen

Aug. 2007 Materiel design oprettes



Andre
deltagere



Folkeskolen



Evensøskolen



Skoleåret 2008/2009 – 3. epoke

Mellemstatsligt



Politisk/UVM

Feb. 2009
Rapport: "Handlingsplan for styrkelse af de
praktiske/musiske fag i folkeskolen"



Lærer-
uddannelsen



Andre
deltagere



Folkeskolen

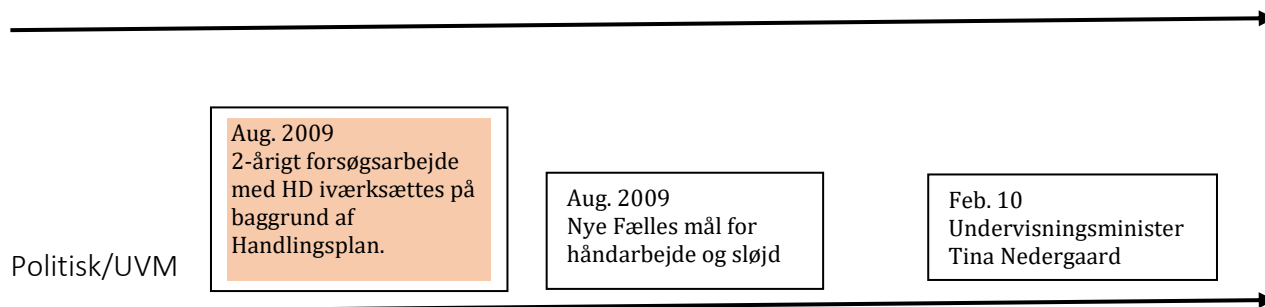


Evensøskolen



Skoleåret 2009/2010 – 3. Epoke

Mellemstatsligt



Lærer-
uddannelsen



Andre
deltagere



Folkeskolen

A horizontal timeline with a single arrow pointing to the right. An orange box is placed on the line:

Aug. 09
2-årigt forsøg med HD iværksættes for frivillige skoler

Evensøskolen

A horizontal timeline with a single arrow pointing to the right. An orange box is placed on the line:

Aug. 09
Frivillig deltagelse i forsøgsarbejde med HD

Skoleåret 2010/2011 – 3. Epoke

Mellemstatsligt



Politisk/UVM

Marts 11
Undervisningsminister Trols Lund Poulsen



Lærer-
uddannelsen



Andre
deltagere



Folkeskolen

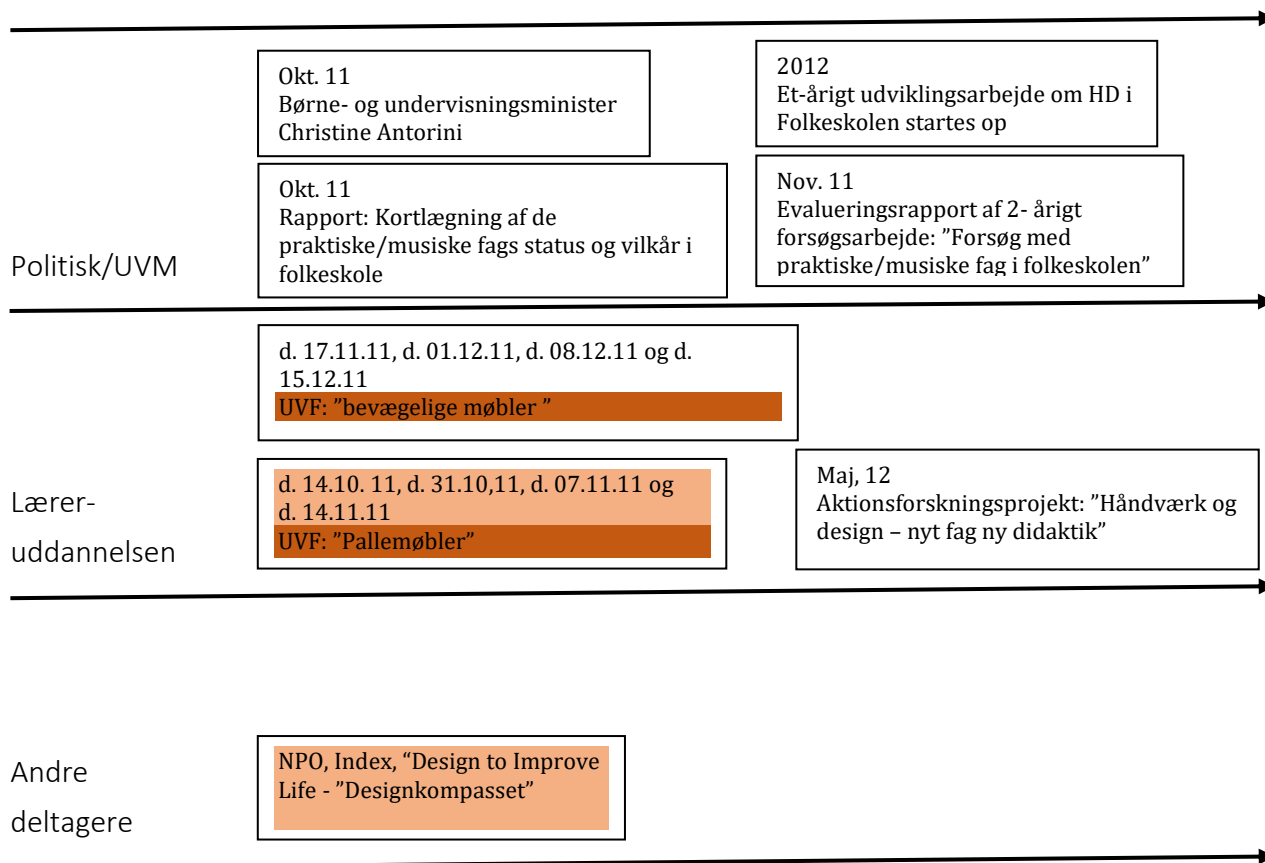


Evensøskolen



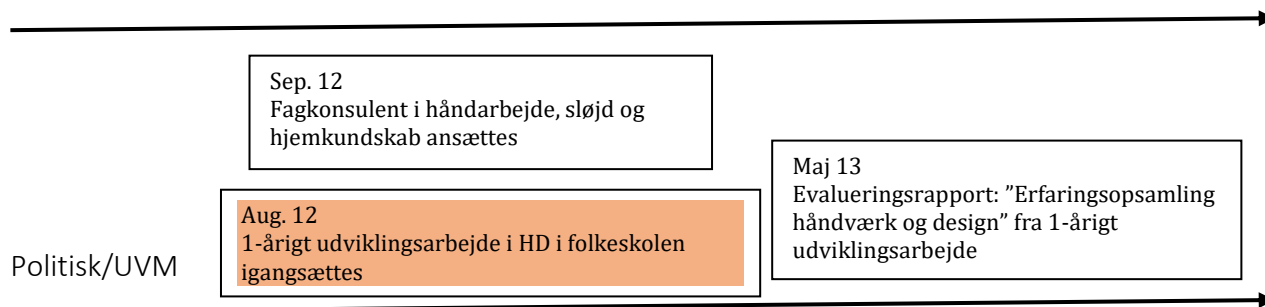
Skoleåret 2011/2012 – 3. Epoke

Mellemstatsligt



Skoleåret 2012/2013 – 3. Epoke

Mellemstatsligt



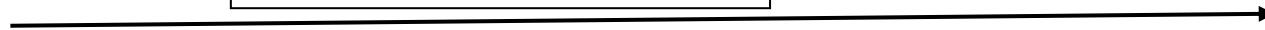
Lærer-
uddannelsen



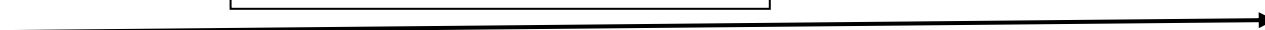
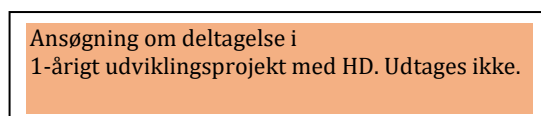
Andre
deltagere



Folkeskolen



Evensøskolen



Skoleåret 2013/2014 – 3. Epoke

Mellemstatsligt



Politisk/UVM



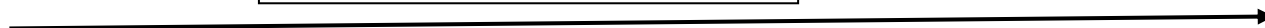
Lærer-
uddannelsen



Andre
deltagere

Oprettelse af facebookgruppen "Håndværk og design"

Feb.14
Lærebogen "Håndværk og design" (Zachariassen og Munch)



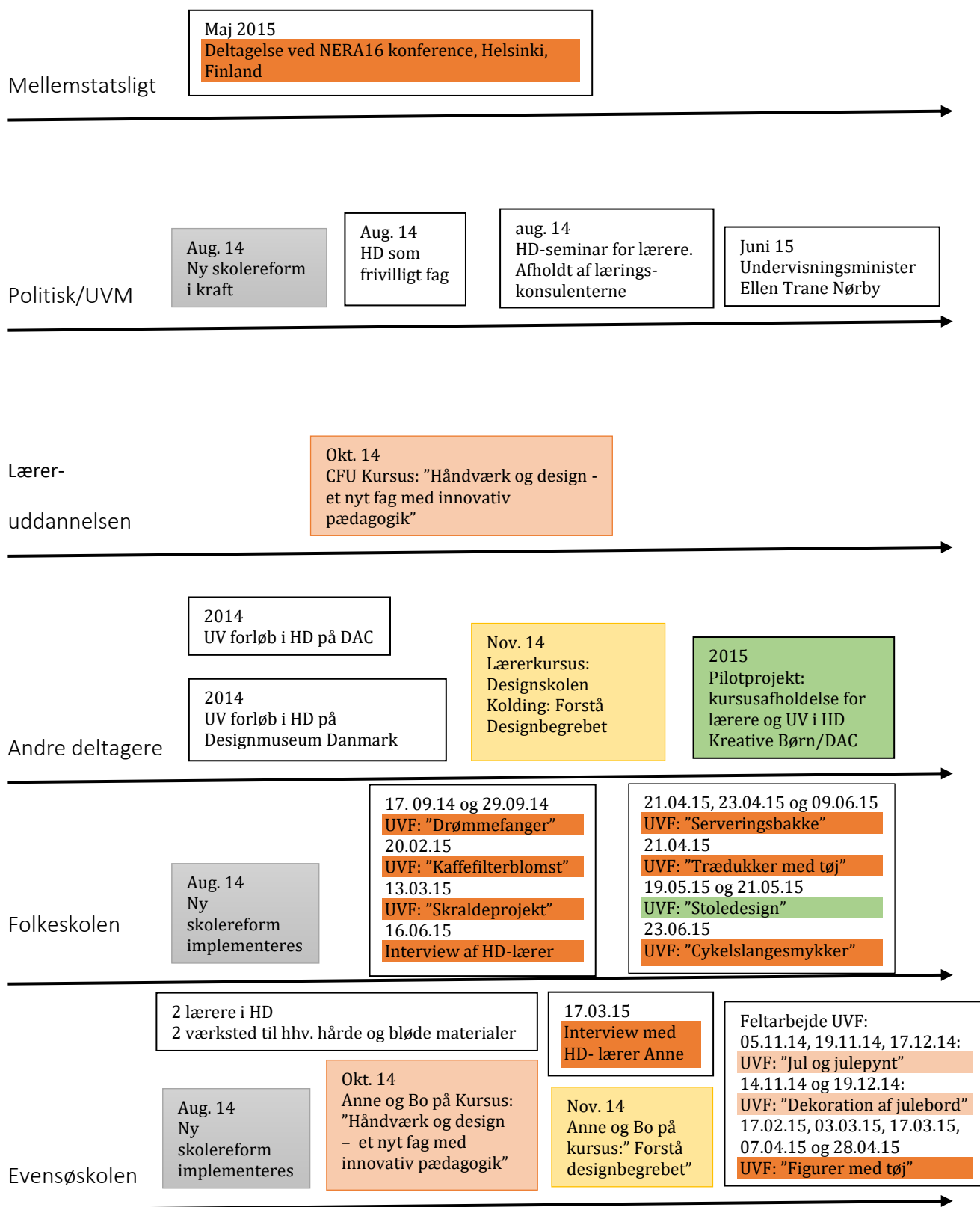
Folkeskolen



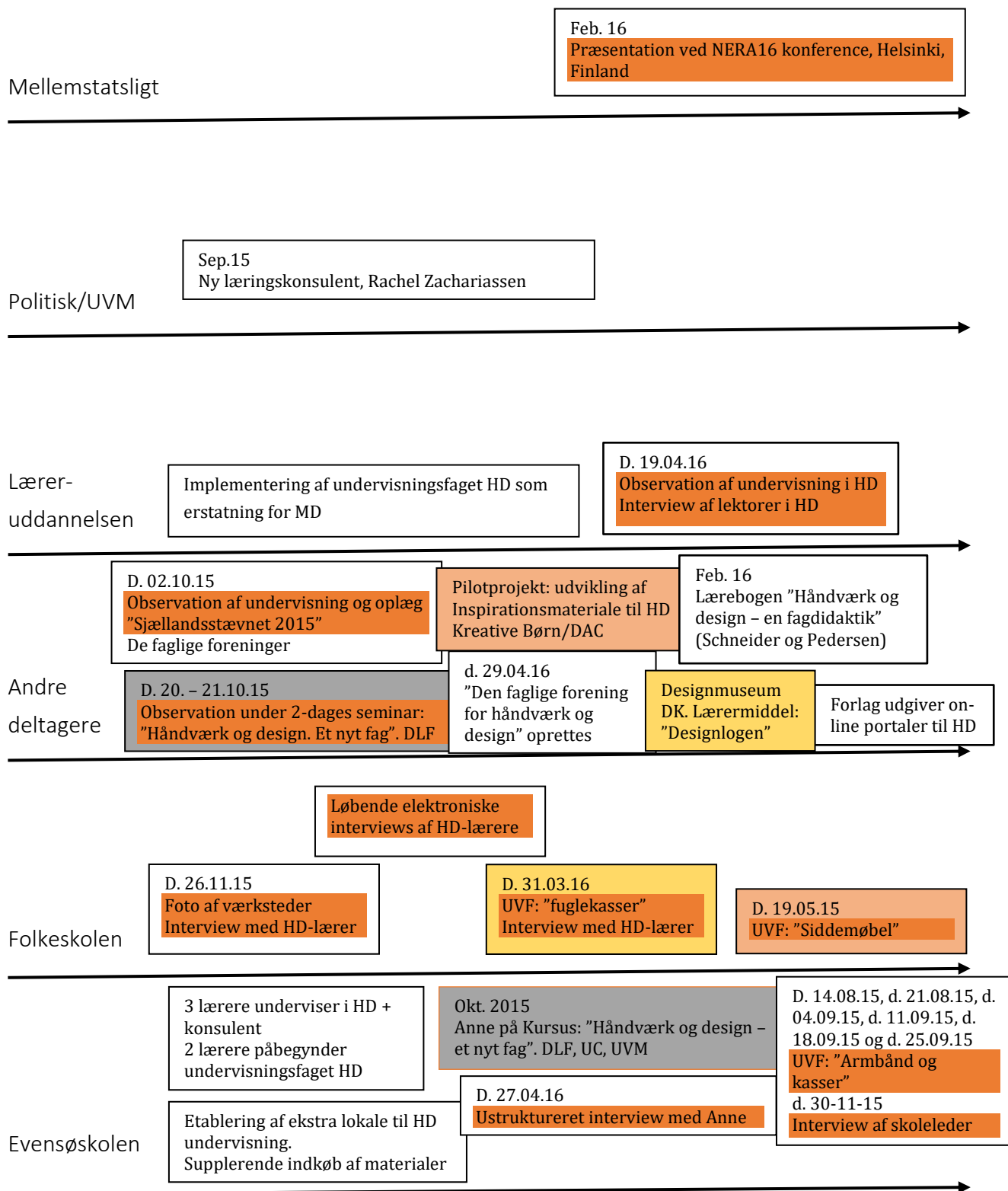
Evensøskolen



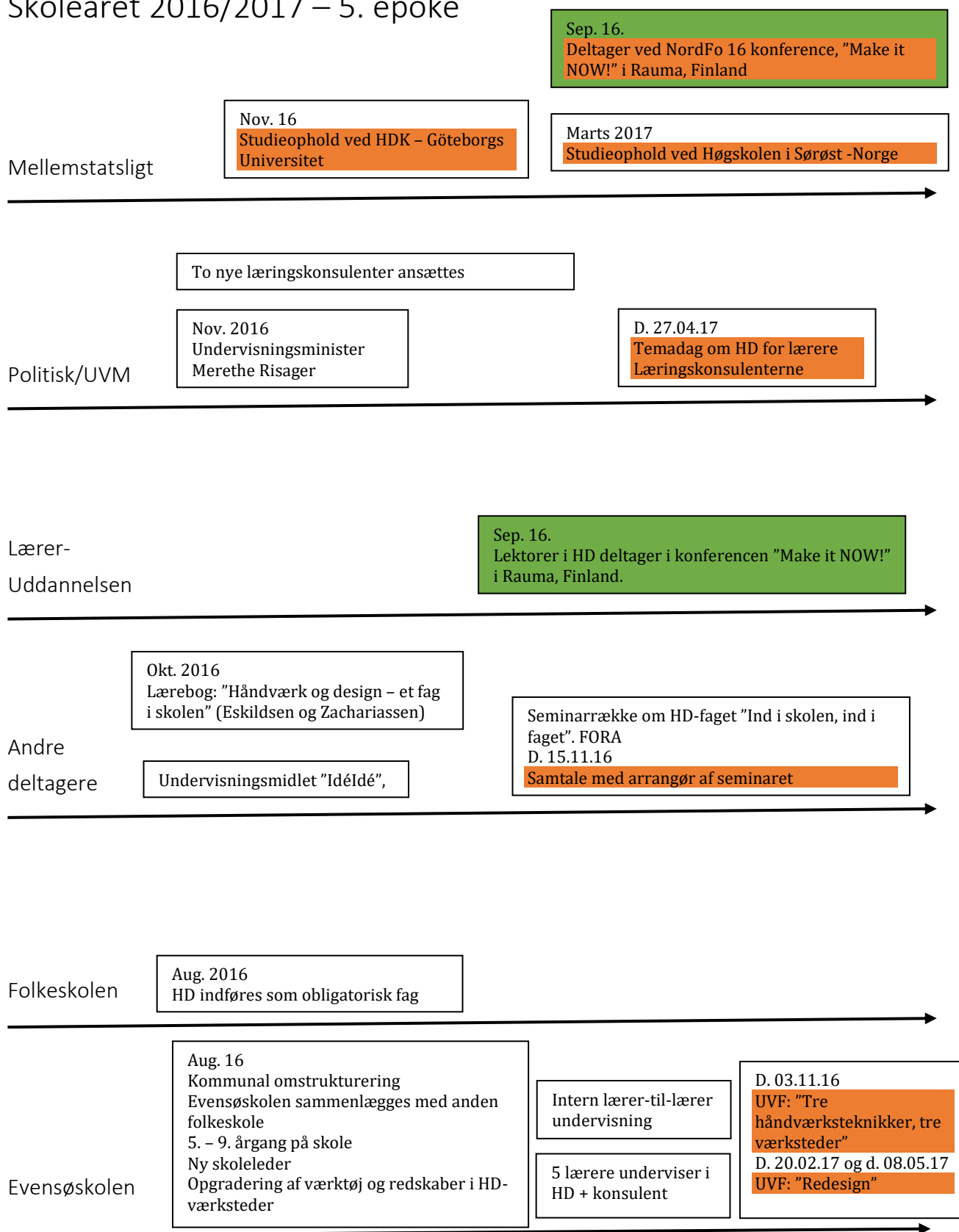
Skoleår 2014/15 – 4. epoke



Skoleåret 2015/2016 – 4. Epoke



Skoleåret 2016/2017 – 5. epoke



Bilag 2

Oversigt over den del af feltarbejdet, hvorfra uddrag anvendes analytisk som eksempler, cases, fotos og som praksisfortælling.

Nr. 1.

Telefon Interview med Læringskonsulent Rachel Zachariassen d. 10.01.17

Nr. 2

Feltnotat: Observation og fotodokumentation, Kursus for lærere afholdt på folkeskole i UC-regi. d. 12.03.15

Nr. 3

Feltnotat: Observation og fotodokumentation, Kursus for lærere, Vallekilde højskole d. 20 – 21.10.15

Nr. 4

Feltnotat: Observation og fotodokumentation, Kursus for lærere, Sjællandsstævnet d. 02.10.15

Nr. 5

Feltnotat: Observation, fotodokumentation i HD på en folkeskole Undervisningsforløbet "Fuglehoteller" d. 31.03.16

Nr. 6.

Nedslag i længerevarende feltarbejde med gentagende besøg på folkeskole. Primær kontakt til mureruddannet HD-lærer med maskinkursus i sløjd. Alle besøg refereret til herunder var metodisk tilrettelagt som observation og fotodokumentation i HD undervisningen i forskellige klasser.

6.1.

Feltnotat: Observation og fotodokumentation i HD. Undervisningsforløbet "Stol på mig" d. 19.05.15

6.2

Feltnotat: observation og fotodokumentation i HD. Undervisningsforløbet "Stol på mig" d. 21.04.15, d. 23.04.15 og d. 01.06.15

Nr. 7

Elektronisk interview, Informant nr. 1, kvindelig sløjduddannet HD-lærer. Spørgsmål til lærernes faglighed d. 23.05.16

Nr. 8

Nedslag i længerevarende feltarbejde med gentagende besøg på folkeskole. Primær kontakt til håndarbejds lærer uddannet HD-lærer. Alle besøg refereret til herunder var metodisk tilrettelagt som observation og fotodokumentation i HD undervisningen i forskellige klasser. Herud over interview og uformelle samtaler med HD-læreren

8.1

Interview med kvindelig lærer i HD, uddannet i håndarbejde. d. 16.06.15

8.2

Feltnotat, undervisningsforløbet "Drømmefanger" d. 29.09.14

8.3

Feltnotat, undervisningsforløbet "Drømmefanger" d. 17.09.14

8.4

Feltnotat, undervisningsforløbet "Blomst" d. 22.02.15

8.5

Feltnotat, undervisningsforløbet "Uderum" d. 04.10.17

Nr. 9

Interview af kvindelig HD-uddannet lærer, rundvisning og fotodokumentation af faglokaler d. 26.11.15

Nr. 10

Elektronisk interview. Informant nr. 7, mandlig sløjduddannet HD-lærer. Spørgsmål til materielle vilkår d.

05.01.16

Nr. 11

Elektronisk interview med informant, kvindelig HD-lærer, lokaliseret på facebook. d. 31.08.18

Nr. 12

Feltnoter fra læringskonsulenters temadag om HD, Den sorte Diamant, d. 27.04.17

Nr. 13

Nedslag i længerevarende feltarbejde med gentagende besøg på Evensøskolen. Primær kontakt til håndarbejds lærer uddannet HD-lærer, Anna. Alle besøg refereret til herunder var metodisk tilrettelagt som observation og fotodokumentation i HD undervisningen i forskellige klasser. Herud over interview og uformelle samtaler med Anna og uformelle samtaler med skolens andre HD-lærere

13.1

Interview med "Anna", kvindelig HD-lærer, uddannet i håndarbejde, d. 17.03.15

13.2

Feltnotat fra indledende møder med Bo, Anne og ekstern konsulent, "Evensøskolen" d. 23.09.2014 og d.11.11.2014

13.3.

Feltnotat: Undervisningsforløbet "JUL". d. 15.11.14, d. 19.11.14 og d. 17.12.14.

13.4

Feltnotat: Undervisningsforløbet "Figurer med tøj". d. 17.02.15, d. 03.03.15, d. 17.03.15 og d. 28.04.15

13.5

Uformel snak med Anna d. 27.04.16

13.6

Feltnotat: Undervisningsforløbet "Armbånd og smykkeæske". d. 14.08.15, d. 21.08.15, d. 04.09.15, d. 11.09.15, d. 18.09.15 og d. 25.09.15

13.7

Feltnotat: Undervisningsforløbet "Tre håndværksteknikker, tre værksteder" og "Re-design og genanvendelighed" d. 03.11.16, d. 20.02.2017 og d. 08.05.17

Nr. 14

Elektronisk interview med informant, kvindelig HD-lærer. Undervisningsforløbet "bord med manér" d. 31.08.18

Bilag 3

Afdelingen for grundskole og folkeoplysning

Frederiksholms Kanal 26
1220 København K.
Tlf. 3392 5600
Fax 3392 5666
E-mail www.uvm.dk
CVR nr. 20-45-30-44

3. februar 2009

Sags nr.:

179.62C.121

Handlingsplan for styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen

Baggrund

Af regeringens globaliseringsstrategi fra 2006 Fremgang, fornyelse og tryghed fremgår det, at skolen skal medvirke til, at eleverne lærer at være kreative, selvstændige og ansvarlige borgere.

I den forbindelse spiller undervisningen i folkeskolens praktiske/musiske fag en afgørende rolle. Til de praktiske/musiske fag henregnes musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd, hjemkundskab og idræt.

Undervisningsministeren nedsatte i slutningen af 2006 en rådgivningsgruppe, der fik til opgave at udarbejde forslag til, hvordan de praktiske/musiske fag kan styrkes i folkeskolen. Rådgivningsgruppen blev sammensat af repræsentanter fra både kultursektoren og undervisningssektoren, og gruppen afgav rapport i maj 2007. Arbejdet byggede bl.a. på Kunstrådets rapport ”The Ildsjæl in the Classroom” udarbejdet af professorerne Anne Bamford og Matt Qvortrup.

Undervisningsministeren og kulturministeren har efterfølgende drøftet spørgsmålet om den nærmere fastlæggelse og gennemførelse af nye initiativer med hensyn til de praktiske/musiske fag. Det har herunder været vurderingen, at anbefalingerne fra rådgivningsgruppen ikke alle var umiddelbart gennemførlige, da dette ville indebære betydelige merudgifter.

I forbindelse med en forespørgselsdebat i Folketinget den 11. december 2008 (F 10) om regeringens initiativer for at styrke børn og unges kreative kompetencer i folkeskolen redegjorde undervisningsministeren og kulturministeren for den række af nye initiativer, man på baggrund af de nævnte drøftelser har iværksat og ville iværksætte for at styrke de praktiske/musiske fag i folkeskolen.

Folketinget vedtog i forbindelse med debatten følgende vedtagelse (V 20):

»Folketinget konstaterer, at de praktiske og kreative fag i folkeskolen er vigtige – ikke kun fordi fagene kan give eleverne væsentlige færdigheder, men også fordi fagene bidrager til elevernes almindelige dannelse. Eksempelvis skal musikfaget styrke elevernes fortrolighed med den danske sangskat.

Folketinget ser positivt på forsøg med udstrækning af undervisningsforløbene i de praktiske og kreative fag samt forsøg med udtalelser og afsluttende prøver med henblik på at styrke fokus på fagene.

Folketinget bemærker, at Levende Musik i Skolen har fået midler på finansloven for 2009. Eleverne kan stifte bekendtskab med professionelle musikere i skoletiden og f.eks. opleve nye instrumenter.

Folketinget ønsker at understøtte elevernes praktiske kundskaber og færdigheder.

Regeringen vil inden for et år komme med en handlingsplan, der bl.a. styrker håndværksfagene og fjerner eventuelle barrierer for, at musikuddannede, kunstuddannede og håndværksuddannede kan undervise i relevante fag.«

Undervisningsministeren og kulturministeren vil på den anførte baggrund iværksætte en handlingsplan for de praktiske/musiske fag i folkeskolen med nedenstående indhold.

Handlingsplanens indhold

Udstrækning af fagene

Der er obligatorisk undervisning i billedkunst på 1.-5. klassetrin, i musik på 1.-6. klassetrin og i håndarbejde, sløjd og hjemkundskab på et eller flere klassetrin inden for 4.-7. klassetrin. Idræt er obligatorisk på 1.-9. klassetrin.

Skolerne kan udbyde en række nærmere angive valgfag på 8. og 9. klassetrin, herunder billedkunst, musik, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab.

Denne ordning indebærer, at der i tiden fra afslutningen af den obligatoriske undervisning i billedkunst og musik, til valgfagene tilbydes på 8. klassetrin, kan gå 1-2 år uden undervisning i de nævnte fag.

Regeringen ønsker at styrke kontinuiteten i undervisningen i de praktiske/musiske fag. Derfor ønsker regeringen at undersøge muligheden for, at eleverne kan modtage en kontinuerlig undervisning i billedkunst og musik gennem hele skoleforløbet, således at det hul på 1-2 år uden undervisning i de to fag på 6.-7. klassetrin, kan lukkes.

Y Regeringen vil etablere forsøg med afprøvning af modeller for udstrækning af de obligatoriske undervisningsforløb i de praktiske/musiske fag. Forsøgene løber fra 2009-2011.

Forsøgene vil kunne gennemføres udgiftsneutralt ved at overflytte nogle af de timer, der i dag er afsat til billedkunst og musik på henholdsvis 1.-5 og 1.-6. klassetrin til henholdsvis 6.-7. og 7. klassetrin.

Samarbejde mellem idræt og hjemkundskab

Regeringen lægger vægt på en mere sund livsstil og har bl.a. styrket idræt i skolen ved at forøge timetallet med 1 lektion på 6. klassetrin fra skoleåret 2004/2005.

Samtidig finder regeringen det vigtigt, at eleverne opnår større kendskab til sammenhængen mellem kost og motion.

Et samarbejde mellem hjemkundskab og idræt vil kunne give eleverne et bedre grundlag for at vælge en mere sund livsstil.

Y Regeringen vil etablere forsøg med afprøvning af alternativ sundhedsprofil for faget idræt, så der etableres samarbejde mellem idræt og hjemkundskab i udskolingen. Forsøgene løber fra 2009-2011.

Der er obligatorisk undervisning i hjemkundskab på et eller flere klassetrin inden for 4.-7. klassetrin og i idræt på 1.-9. klassetrin. Forsøgene vil kunne gennemføres udgiftsneutralt ved at udstrække den obligatoriske hjemkundskabsundervisning fra mellemtrinnet til udskolingen.

Styrkelse af elevernes praktiske kundskaber og færdigheder

I fagene håndarbejde og sløjd arbejder eleverne hovedsageligt manuelt med materialer som stof, træ og metal med mere. I fagene får eleverne viden og erfaring om forskellige materialer og lærer korrekte bearbejdningsteknikker. Denne indsigt i det praktiske arbejde er medvirkende til, at eleverne bliver bedre til at overskue tilblivelsesprocesser, at ideudvikle og lave produkter.

Centralt i begge fag er således elevernes tilegnelse af håndværksmæssige teknikker og opøvelsen af evnen til i praksis at gennemføre en arbejdsopgave fra ide til færdigt produkt. Forskellen i undervisningen i de to fag kan derfor i væsentlig grad henføres alene til det materiale, eleverne arbejder med.

I billedkunst arbejder eleverne bl.a. med at udtrykke sig i planer og rummelige billeder samt at forstå det kunstneriske udtryk.

Indholdet af disse fag giver således mulighed for at fokusere på udvikling af elevernes praktiske kundskaber og færdigheder gennem en sammentænkning af fagene.

Det er regeringens opfattelse, at en sammentænkning af fagene med fokus på håndværksmæssigt arbejde og innovative arbejdsprocesser vil kunne styrke elevernes praktiske kundskaber og færdigheder.

Samtidig vil en sammentænkning styrke elevernes forståelse af, hvordan arbejdsprocesserne er i mange af de håndværksfag, en del af eleverne senere vil møde på ungdoms- og videreuddannelserne.

Y Regeringen ønsker at styrke elevernes praktiske kundskaber og færdigheder ved at give eleverne mulighed for at arbejde med et større udvalg af materialer. Dette sker ved at etablere afprøvning af indhold og udstrækning af et nyt folkeskolefag mellem 4.- og 7. klassetrin og som valgfag på 8.- og 9. klassetrin. Det nye fag "håndværk og design" kan på sigt blive en erstatning for håndarbejde og sløjd, eventuelt en erstatning for håndarbejde, sløjd og billedkunst. Forsøgene løber fra 2009-2011.

Afsluttende evaluering

Eleverne i folkeskolen har mulighed for at aflægge prøve i håndarbejde, sløjd og hjemkundskab som valgfag. Derimod har eleverne ikke mulighed for at aflægge prøve i musik og billedkunst.

Det er – bl.a. på baggrund af erfaringerne med indførelse af obligatoriske afgangsprøver i 2006 – regeringens opfattelse, at en afsluttende evaluering af elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder i den obligatoriske undervisning i musik og billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab vil styrke opmærksomheden om fagene, både fra elever og lærere.

Samtidig vil en evaluering af elevernes udbytte af undervisning i fag, der traditionelt opfattes som ikke-boglige, vil kunne give bogligt svage elever flere muligheder for succesoplevelser i skolen.

Afsluttende evalueringer kan ske i form af afsluttende udtalelser og afsluttende prøver.

Y Regeringen vil etablere forsøg med udtalelser om elevernes faglige standpunkt ved afslutning af den obligatoriske undervisning i musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab samt det nye forsøgsfag "håndværk og design". Forsøgene løber fra 2009-2011.

Y Regeringen vil etablere forsøg med afsluttende prøver i valgfagene musik og billedkunst og i det nye valgfag på forsøgsbasis "håndværk og design" i lighed med den eksisterende mulighed i valgfagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab. Forsøgene løber fra 2009-2011.

Mere sang

Det er regeringens opfattelse, at sang og musik skaber glæde og styrker fællesskabsfølelsen i skolen. På skoler, hvor man har etableret morgensang eller fællessang, har lærere og elever en god anledning til at mødes på tværs af klasser og hold i løbet af skoledagen, og eleverne kan samtidig få overbragt aktuelle informationer.

Regeringen ønsker at inspirere yderligere til, at der etableres morgensang/fællessang på den enkelte skole samt at give yderligere inspiration til skoler, der allerede har morgensang/fællessang.

Undervisningsministeriet og Kulturministeriet har ydet støtte til det landsdækkende projekt "Sangens År" i 2008. "Sangens År" var en succes, som øgede sangglæden over det ganske land. Mange af de initiativer, der opstod i "Sangens År", var rettet mod uddannelsesinstitutionerne til glæde for mange børn og unge.

Regeringen ønsker endvidere at videreføre "Sangens År" i en ny Syngelystkampagne.

Y Regeringen udgiver et netbaseret inspirationshæfte om fællessang i skolen.

Y Regeringen vil bygge videre på de gode resultater i "Sangens År" og iværksætte en treårig Syngelystkampagne i perioden 2009-2011.

Regeringen har afsat 170.000. kr. til udarbejdelse og udgivelse af inspirationshæftet og 5,85 mio. kr. til syngelystkampagnen.

Synliggørelse af elevernes arbejde

Resultatet af undervisning i de praktiske/musiske fag er ofte produkter, som eleverne har lagt mange timers kreativt arbejde i.

Disse produkter kan give elever og lærere gensidig inspiration og fortælle andre, hvad man laver og lærer i det pågældende fag.

Regeringen finder, at der bør være mulighed for at vise produkterne frem ved udstillinger e. lign. Denne mulighed kan endvidere motivere eleverne yderligere og kan også være en god måde at styrke samarbejdet mellem skole og hjem på, idet forældrene får mere viden om indholdet i de enkelte fag.

Y Regeringen vil tage initiativ til at iværksætte en ordning med præmiering af elevudstillinger, elevkoncerter og anden form for særlig eksponering af elevernes arbejde med de praktiske og musiske fag i folkeskolens undervisning.

Regeringen har afsat 80.000. kr. til ordningen årligt inden for perioden 2009-2014.

Styrkelse af indholdet af undervisningen

Afgørende for udviklingen af elevernes kundskaber og færdigheder er selvsagt indholdet og elevernes udbytte af undervisningen.

Regeringen har styrket den løbende evaluering af elevernes udbytte af folkeskolens undervisning ved på en evalueringsportal på Skolestyrelsens hjemmeside at tilbyde en lang række evalueringsværktøjer til brug for bl.a. de praktiske/musiske fag. Portalen tilbyder også en række undervis-

ningsforløb i de forskellige fag med tilhørende anvisninger på, hvorledes man kan anvende forskellige evalueringsformer i det pågældende forløb.

Regeringen arbejder for tiden på en revision af læreplanerne (Fælles Mål) for de praktiske/musiske fag med henblik på at styrke undervisningen i fagene bl.a. gennem mere præcise mål for undervisningen samt en klarere beskrivelse af udviklingen i undervisningen.

Y Regeringen vil styrke indholdet af undervisningen gennem nye læreplaner (Fælles Mål) for de praktiske/musiske fag med virkning fra skoleåret 2009/2010.

Y Regeringen vil samtidig i fornødent omfang ajourføre indholdet af evalueringsportalen.

Lærerkrafterne

Vidende og engagerede lærere er helt afgørende for elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder i de praktiske/musiske fag.

Regeringen har for at understøtte, at de fornødne lærerkrafter er til stede i folkeskolen, ved en ændring af læreruddannelsen bl.a. gennemført, at studerende, der optages på linjefagsuddannelsen i musik, skal have haft musik i gymnasiet på mindst B-niveau i den gymnasiale uddannelse.

Med hensyn til den videre udbygning af lærernes kompetencer er det i dag muligt for en folkeskolelærer at efteruddanne sig ved at tage en kandidatgrad i musikpædagogik og materiel kultur (som indeholder fagområder som håndarbejde, sløjd og hjemkundskab), mens det ikke er muligt at tage en kandidatgrad i billedkunst eller enkeltfagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet har sat gang i et omfattende udviklingsarbejde vedrørende de fagdidaktiske uddannelser. Målet er at koordinere uddannelserne bedre og at sikre en større fagdidaktisk spredning.

Y Regeringen vil undersøge muligheden for at genetablere kandidatuddannelsen i billedkunst og eventuelt tillige særligt inden for fagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab. Regeringen vil igangsætte undersøgelsen i 2009.

Der findes på musikkonservatorerne viden og kompetencer, der vil kunne være af stor værdi i forbindelse med musikundervisningen i folkeskolen. Regeringen ønsker derfor at styrke musikkonservatoruddannelse gennem et samarbejde mellem professionshøjskoler og musikkonservatorier.

Det er endvidere regeringens holdning, at man på skoler med eksempelvis mangel på musikkonservatorer vil kunne tilføre musikundervisningen et højt fagligt niveau ved at ansætte en underviser med længerevarende uddannelse i musik, i stedet for at lade en lærer, der ikke har linjefag eller tilsvarende kompetence, varetage denne undervisning.

Det er regeringens opfattelse, at lærergrupper, der normalt ikke underviser i folkeskoleregii, vil kunne bidrage positivt til læringsmiljøet i folkeskolen, hvis folkeskolen åbner for ansættelse af disse faggrupper.

Det samme kan tænkes at gøre sig gældende med hensyn til en række andre videregående uddannelser.

- Y *Regeringen vil undersøge muligheden for, at uddannelse og efteruddannelse af musiklærere til folkeskolen kan gennemføres i samarbejde med musik-konservatorierne, samt undersøge mulighederne for, at konservatorieuddannede lærere kan undervise i folkeskolen.*
- Y *Regeringen vil undersøge muligheden for, at undervisere der er tilknyttet andre formidlings- og uddannelsesinstitutioner kan undervise i folkeskolen.*
- Y *Regeringen vil endvidere undersøge, hvad der nærmere findes af relevante videregående uddannelser inden for det praktiske/ musiske område. Regeringen vil tage initiativer hertil i 2009.*

Regeringen har afsat 280.000 kr. til at øge samarbejdet mellem professionshøjskolerne og musikkonservatorierne.

Regeringen lægger vægt på, at børn og unge kan møde kunst og kultur skabt af professionelle. Det kan ske ved filmforevisninger, museumsbesøg, teaterbesøg o. lign. Men undervisningen vil ofte blive særligt inspirerende ved mødet med den professionelle kunstner.

I dag giver den særlige ”Huskunstnerordning” mulighed for, at skoler kan få kunstnere inden for mange fagområder på besøg som gæstelærere eller foredragsholdere. Levende musik i Skolen arrangerer skolekoncerter med professionelle kunstnere.

- Y *Regeringen arbejder for at styrke børns møde med den professionelle kunst i skolen. Det sker gennem Kunstrådets ”Huskunstnerordning”, der giver interesserede skoler tilskud til at ansætte kunstnere i kortere eller længere tid og gennem Levende musik i Skolen, der tilbyder koncerter til skolerne, samt gennem en række andre initiativer, der præsenterer kunstarterne for skoleeleverne.*

Regeringen har i perioden 2006-2009 afsat 9.5 mio. kr. årligt til Huskunstnerordningen. Levende musik i Skolen styrkes fra 2009 med 4 mio. kr. om året, således at ordningen i 2009 har 12,3 mio. kr. om året.

Opsamling og formidling af viden

Regeringen har taget initiativ til etablering af en række videntcentre inden for en række fag og emner i relation til folkeskolens fagrække. Der findes imidlertid ikke på nuværende tidspunkt et videntcenter for de praktiske/musiske fag.

Et videntcenter for de praktiske/musiske fag vil gennem indsamling og formidling af oplysninger om fagene kunne yde væsentlige bidrag til styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen.

Y Regeringen vil tage initiativ til at undersøge behovet og mulighederne for etablering af et videncenter for de praktiske/musiske fag. Undersøgelsen igangsættes 2009.

Mere viden om fagenes status og vilkår i folkeskolen

En række faktorer med hensyn til de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen beror på lokale forhold. Det gælder bl.a. med hensyn til det nærmere afsatte antal timer til fagene, lærernes kompetencer og udbud af valgfag.

Endvidere betyder det forhold, at der ikke er afsluttende evaluering af fagene, at der kun er begrænset viden om elevernes kundskaber og færdigheder i forhold til slut- og trinmål for fagene.

Det er regeringens opfattelse, at initiativer for yderligere at styrke de praktiske/musiske fag i folkeskolen bør bygge på nærmere viden om den aktuelle status for fagene.

Y Regeringen vil tage initiativ til en kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen. Undersøgelsen igangsættes i 2009.

Regeringen har afsat 3 mio. kr. hertil. Regeringen vil i forbindelse med kortlægningen undersøge følgende forhold:

- Skolernes timetildeling i den obligatoriske undervisning i musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab på de forskellige klassetrin.
- Lærernes linjefagsmæssige forudsætninger eller anden relevant faglig baggrund for at kunne undervise i musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab.
- Skolernes udbud af valgfag i musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab.
- Elevernes kundskaber og færdigheder inden for musik, billedkunst, håndarbejde, sløjd og hjemkundskab set i forhold til trin- og slutmål for disse fag.
- De nordiske landes praktiske/musiske fags betegnelse, indhold, timetal, udstrækning og placering i skoleforløbet.

Regeringen vil endvidere kortlægge unges brug af og behov for kultur, således at der kan udformes initiativer for kultur for, med og af de unge. Der skal udformes en politik på området fulgt op af en formuleret strategi med forslag til eventuelle nye initiativer.

Y Regeringen vil tage initiativ til en vurdering af unges brug af og behov for kultur. Kortlægningen igangsættes 2009.

Regeringen har afsat 400.000. kr. hertil.

Redegørelse til Folketinget

De ovenfor nævnte initiativer til styrkelse af folkeskolens praktisk/musiske fag, herunder de nævnte forsøg og undersøgelser, vil kunne danne grundlag nye initiativer, herunder for lovinitiativer til ændring af folkeskoleloven.

Y Regeringen vil i 2011 på baggrund af en evaluering af de relevante forsøg og undersøgelser til Folketinget afgive en redegørelse for behovet for yderligere initiativer for at styrke de praktiske/musiske fag i folkeskolen.

Regeringen har afsat 1,5 mio. kr. til evaluering af de iværksatte forsøg.

Bilag 4

Skema, Fælles mål 2004 - 2014

Tabellerne udgør et visuelt grundlag for en sammenligning af forandringerne i fagenes *Formål* (tabel 1) og *CKF'er/kompetenceområder* (tabel 2). Sætningerne er til en vis grad forkortede. De begreber, der står med fremhævet fed skrift er begreber som tilføjes gennem de tre udgaver og som derfor tiltrækker sig særlig opmærksomhed. Fælles mål 2009 for håndarbejde og sløjd er samlet i en kolonne, da de tekstudsnit, der inddrages her, er identiske i de to fag.

Tabel. 1 Formål i Fælles mål i sløjd, håndarbejde og HD fra 2004 - 2014

2004 Fælles mål, Håndarbejde (Undervisnings- ministeriet 2004a)	2004 Fælles mål, Sløjd (Undervisnings- ministeriet 2004b)	2009 Fælles mål, håndarbejde og sløjd (Undervisnings- ministeriet, 2009a og 2009b)	2012 Foreløbige fællesmål, Håndværk og design (Rambøll, 2013, bilag)	2014 Fælles mål, håndværk og design (Undervisningsmini- steriet 2014b)
Ved skabende håndværksmæssigt arbejde at opnå livsnære erfaringer.	tilegner sig kundskaber og færdigheder, der knytter sig til skabende og håndværksmæssig fremstilling.	Tilegner sig kundskaber og færdigheder, der knytter sig til skabende og håndværksmæssig fremstilling.	Kundskaber og færdigheder gennem praktisk arbejde med materialer, håndværk og udtryksformer	Gennem praktiske og sansemæssige erfaringer udvikle håndværksmæssige kompetencer Tilegne sig viden og færdigheder om håndværk, forarbejdning, materialer og designprocesser gennem praktisk arbejde i værksteder med forskellige håndværk, primært

				i tekstil, træ og metal.
Overskue samspil mellem forestilling, planlægning og udførelse.	Forstå samspillet i processen fra idé over planlægning til udførelse	Forstå samspillet mellem ide, planlægning og udførelse Opnå erfaring med idéudvikling og arbejdsprocesser	Gennem eget håndværk forstå samspillet mellem idé, tanke og handling frem til eget produkt	Forstå samspillet mellem idé, tanke og handling frem til et færdigt produkt.
Udvikle færdigheder i at formgive og fremstille ting med æstetisk og funktionel værdi	Udvikle færdigheder i at formgive og fremstille ting, der har æstetisk og funktionel værdi	Udvikle færdighed i at fremstille produkter med æstetisk, funktionel og kommunikativ værdi	Fremstille håndværksmæssige produkter med æstetisk, funktionel og kommunikativ værdi	Kompetencer til at designe, fremstille og vurdere produkter med æstetisk, funktionel og kommunikativ værdi.
Gennem tekstil designproces at opleve arbejdsglæde, fællesskab og følelsesmæssigt engagement. Udvikle tillid til egen formåen	Fantasi, glæde ved at skabe, eksperimenterende og vurderende holdning for dybelse i den praktiske produktfremstilling. Oplevelsen af tillid til egne muligheder.	Gennem designprocesser at opleve arbejdsglæde, fællesskab og personligt engagement. Tillid til egne muligheder for at kunne tage stilling og handle	Udvikle tillid til egen stillingtagen og handlemuligheder	Individuelt som i samarbejde gennem stillingtagen og handling opnå tillid til egne muligheder og opleve glæde ved at arbejde med hænderne.
Erkende værdien af æstetisk praktisk arbejde		Erkende værdien ved æstetisk praktisk arbejde.		
Fortrolighed med tekstil kultur og udtryksform Vurdere, udvikle og formidle egen og andres materielle kultur	Fortrolige med historiske og nutidige teknologier Forståelse af samspillet med vor fysiske omverden og naturen.	Fortrolighed med historisk og nutidig materiel kultur,	Kendskab til materiel kultur i omverdenen, forskellige kulturer og tidsperioder.	Forståelse for materiel kultur i hverdagen, forskellige kulturer og tidsperioder.
	(Fortrolighed med) områder	(Fortrolighed med) områder	Gennem refleksion og dialog udvikles	Forståelse for ressourcer, miljø og

	som arbejdsmiljø, miljø og ressourcebevidsthed.	som arbejdsmiljø, miljø- og ressourcebevidsthed.	viden om ressourcer og miljø til fremme af bæredygtig udvikling	bæredygtig udvikling
	Opøves i samarbejde, medbestemmelse og medansvar gennem en arbejdsform, hvor dialog og samarbejde er en del af undervisningsmiljøet.	Kompetencer i samarbejde, medbestemmelse og medansvar. Refleksion og dialog er bærende elementer i undervisningen.		
			Gennem designprocessen arbejdes udforskende, eksperimenterende og problemløsende, så en kreativ og innovativ tilgang fremmes.	Faget skal styrke elevernes innovative og entreprenante kompetencer. Gennem praktiske håndværks- og designprocesser skal eleverne lære at arbejde undersøgende, problemløsende og evaluerende, så en kreativ, innovativ og entreprenant tilgang fremmes.

Tabel 2: CKF'er/kompetenceområder for sløjd, håndarbejde og HD fra 2014 – 2014

2004 Fælles mål, Håndarbejde (Undervisnings- ministeriet 2004a)	2004 Fælles mål, Sløjd (Undervisnings- ministeriet 2004b)	2009 Fælles mål, håndarbejde og sløjd (Undervisnings- ministeriet, 2009a og 2009b)	2012 Foreløbige fællesmål, Håndværk og design (Rambøll, 2013, bilag)	2014 Fælles mål, håndværk og design (Undervisnings- ministeriet, 2014b)
Tekstile arbejdsområder Det skabende håndværk Det samfundsmæssige og kulturelle indhold	Design og produkt Materiale- og værktøjskendskab Kulturteknikker Skabende processer	Design og produkt Håndværks- mæssige arbejdsområder Det samfunds- mæssige og kulturelle indhold	Håndværk Design Materiel kultur	Håndværk- forarbejdning Håndværk- materialer Design