
januar 2024
Københavns Professionshøjskole Campus Carlsberg

Bachelorprojekt i håndværk & design

"En rar fornemmelse indeni"
- en craft-psykologisk tilgang til håndværk & design i 5. klasse



Udarbejdet af:
Sille Ingemann Vium laer200193
Katrine Sofia Degnegaard laer200023

Vejledere:
Lisa Monica Fälling Andersen
Jessica Verge Hansen

Anslag: 89.949 (inkl. modeller)
I normalsider: 34,59

Indholdsfortegnelse

<i>Læsevejledning</i>	1
<i>Indledning</i>	2
<i>Problemformulering</i>	2
Uddybning af problemformulering.....	2
<i>Metode</i>	3
Videnskabsteoretisk tilgang.....	3
Metoder til indsamling af empiri.....	3
<i>Projektets teoretiske referenceramme</i>	5
Craft-psykologi.....	5
Selvbestemmelsesteorien.....	7
Flow-teori.....	9
Den didaktiske flow-model.....	11
<i>Analyse</i>	13
5.A.....	13
5.B.....	21
5.C.....	26
Delkonklusion.....	31
<i>Diskussion</i>	32
<i>Handleperspektiver</i>	35
<i>Konklusion</i>	37
<i>Litteraturliste</i>	39
<i>Bilag</i>	41
Bilag A - Samlede bilag for 5.A.....	41
Bilag B - Samlede bilag for 5.B.....	45
Bilag C - Samlede bilag for 5.C.....	48
Bilag D - Interviewguide.....	50
Bilag E - Observationsskema.....	50

Læsevejledning

Dette overblik har til hensigt at støtte læsningen og viser opgavens struktur.

Efter en kort **indledning** vil vi præsentere og uddybe projektets **problemformulering**.

Dernæst vil vi i et metodeafsnit præsentere projektets videnskabsteoretiske tilgang samt metoder til indsamling af empiri.

I det næste afsnit vil vi præsentere og begrunde **projektets teoretiske referenceramme**, herunder *den didaktiske flow-model*, der er udarbejdet i forbindelse med projektet og som vil fungere som analyseramme.

Vores **analyse** er inddelt i tre dele - en analysedel for hver klasse.

I **diskussionen** ser vi nærmere på vores analysepointer i relation til modellen og diskuterer vores fund fra teori og empiri både i et skoleperspektiv og på samfundsplan.

Derefter vil vi på baggrund af undersøgelsen præsentere **handleperspektiver** i form af konkrete handleforslag.

Til slut vil vi sammenfatte opgaven i en **konklusion**, hvor vi besvarer problemformuleringen.

I **bilag** har vi vedlagt observationsnoter samt uddrag fra de transskriberede elevinterviews. Den fulde transskription kan rekvireres ved henvendelse.

Indledning

“Så har jeg bare en rar fornemmelse inden i” (Bilag 3A). Sådan svarer en elev, da vi spørger ind til den følelse, hun får af at lave håndarbejde. Denne beskrivelse resonerede med os, da vi begge har erfaringer med at blive fuldstændigt opslugt af håndværk og håndarbejde, hvor tiden synes at forsvinde, og vi bliver draget ind i processen. Det var denne fælles forståelse, der vækkede vores interesse, da vi først stiftede bekendtskab med craft-psykologi. Craft-psykologien peger på, at der er en række sundhedsfremmende effekter ved at lave håndværk og håndarbejde (craft). Et spirende forskningsområde, der endelig sætter ord på netop det, vi har erfaret på egen krop så mange gange før. For os at se spiller håndværk & design-faget en helt særlig rolle i denne sammenhæng. Faget giver eleverne mulighed for at opdage og dyrke deres passion, der hjælper dem videre, når det er svært og giver dem mod på at lære noget nyt. Her er der plads til fordybelse og potentielle flow-oplevelser, hvor opmærksomheden fuldstændigt absorberes af håndens arbejde, hvilket taler ind i Folkeskolens formål om netop at: ”skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

På den baggrund blev vi nysgerrige på at undersøge, hvordan disse rammer reelt set ser ud i skolen, og om kan vi få øje på de sundhedsfremmende effekter ved craft i håndværk & design-undervisningen? Denne nysgerrighed ledte os til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan vi med hjælp fra ‘den didaktiske flow-model’ undersøge undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse, i håndværk & design-undervisningen i 5. klasse?

Og hvordan kan man som lærer på baggrund af undersøgelsen skabe bedre rammer for de sundhedsfremmende effekter ved craft i håndværk & design-undervisningen fremadrettet?

Uddybning af problemformulering

Denne uddybning har til formål at tydeliggøre elementer fra problemformuleringen, vi ser væsentlige for forståelsen af denne.

Den didaktiske flow-model er en model, vi har udviklet i forbindelse med projektet.

Med *undervisningsrammer* mener vi, de rammer eleverne indgår i på baggrund af lærerens tilrettelæggelse af undervisningen (indhold, klasseledelse, mm.) og de dertilhørende tilgængelige ressourcer (materialer, lokaler, mm.).

Med *sundhedsfremmende effekter* mener vi de positive psykologiske effekter fra craft-psykologien, herunder flow, kapacitet, positive emotioner, ro og præstation.

Metode

Videnskabsteoretisk tilgang

Vi har i vores bachelorprojekt arbejdet ud fra den videnskabsteoretiske tilgang, hermeneutikken. Det har vi valgt med henblik på at forstå og fortolke undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi. Hermeneutikkens ståsted er, at "Når vi tænker, oplever, erfarer og tolker, sker dette med udgangspunkt i vores bevidsthed og inden for den kultur, vi eksisterer i" (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 81). Det er med hermeneutikken muligt at analysere og forstå vores fortolkninger af praksis (Schmidt, 2022). Vores analyse vil derfor tage udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel, hvor vi løbende vil veksle "mellem forforståelse og erfaring, mellem teori og praksis, mellem del og helhed" (Thurén, 2019, s. 145). Vi er bevidste om, at en konsekvens ved det hermeneutiske perspektiv er, at vores undersøgelser vil være præget af vores egen forforståelse, og derfor aldrig vil være neutrale (Schmidt, 2022).

Med udgangspunkt i en hermeneutisk metode til indsamling af empiri har vi valgt at supplere vores deltagende observationer med elevinterviews. Dette har vi gjort, da det ikke er tilstrækkeligt blot at observere elevernes handlinger, for hvis man ønsker at undersøge, hvordan eleverne fortolker sig selv i den praksis, de deltager i, er sproget og elevernes egen sprogliggørelse nødvendige (Schmidt, 2022).

Metoder til indsamling af empiri

Vi har indsamlet empiri i håndværk & design-timerne i tre 5.klasser på to forskellige skoler, henholdsvis på Amager og i Gentofte. Denne empiri benytter Katrine Sofia Degnegaard også i sin håndværk & design kompetencemålsprøve, hvorfor der kan være visse ligheder (Degnegaard, 2023). Empirien analyseres dog ud fra forskellige perspektiver.

Vi har valgt at prioritere at indsamle empiri fra tre forskellige klasser á en undervisningsgang frem for den samme klasse flere gange for at få en bredere forståelsesramme. Vi har hver især været i praktik i netop disse klasser, hvorfor en af os på forhånd havde en relation til eleverne. Empirien vil blive præsenteret løbende, når den anvendes i analysen.

Deltagende observation

Vi har valgt at benytte os af metoden deltagende observation forud for vores elevinterviews med henblik på at få en intuitiv forståelse af den praksis, der udspiller sig, samt klæde os bedre på til at stille de rette spørgsmål til eleverne i de efterfølgende interviews (Szulevicz, 2020, s.103). Vi præsenterede os for eleverne og informerede eleverne om observationens formål, hvorefter vi placerede os forskellige steder i lokalet og skrev hurtige notater i et observationsskema (Bilag E). Ved lejlighed sad vi med hos eleverne og spurgte uddybende ind til, hvad de lavede. Vi har efterfølgende renskrevet notaterne for bedre at kunne fastholde den observerede praksis på sigt. I arbejdet med vores problemformulering har vi netop valgt deltagende observation, da den som metode er “velegnet til at beskrive og analysere... situerede, materielle, relationelle og sociale aspekter af menneskelig praksis” (Szulevicz, 2020, s.115), hvorfor vi kan bruge den til at undersøge undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse.

Elevinterviews

Vi har valgt at benytte os af metoden interview, da det er en “måde at opnå viden om menneskers livssituation, deres meninger, holdninger og oplevelser på” (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33).

Vores interviews har været strukturerede, da vi har brugt en interviewguide bestående af syv spørgsmål (Bilag D). Dette har vi gjort, da det ofte kræver “en vis grad af støtte og styring for overhovedet at få børnene involveret” (Kampmann, 2000, s. 35 -36). Vores spørgsmål blev dog under interviewet fulgt op af uddybende spørgsmål afhængigt af, hvad eleverne svarede. Vi var dog også opmærksomme på at have en stor grad af åbenhed i interviewet for at “komme nærmere en forståelse af “the kids’ point of view” (Thorne i Kampmann, 2000, s. 35 -36). I udarbejdelsen af interviewguiden forsøgte vi at formulere spørgsmål, der ikke var for lukkede og dermed kun lagde op til ja/nej svar. Derudover havde vi fokus på ikke at formulere for abstrakte spørgsmål, hvilket “for mindre børn gør det svært overhovedet at svare” (Kampmann, 2000, s. 36). Vi havde dog formuleret følgende spørgsmål: “Hvordan følte det inde i hovedet, da du lavede det?”, som vi undervejs i interviewet kunne se, var for abstrakt for eleverne, og derfor var det nødvendigt med en efterfølgende forklaring og konkretisering. Vi har været meget bevidste om, at eleverne skal føle sig trygge i situationen og har derfor valgt at interviewe dem i vante omgivelser lige uden for håndværk & design-lokalerne. Af samme årsag har interviewereren der-

for været den af os, der på forhånd havde en relation til den pågældende elevgruppe. Vi har indledt hvert interview med at fortælle om formålet, samt interviewet eleverne i grupper à fire, da det kan "virke tryghedsskabende at have en ven med til interviewet" (Canger & Kaas, 2021, s. 274), og formatet kan "øge muligheden for at børnene ved gensidigt at kommentere og supplere hinandens udsagn har mulighed for at "sætte scenen" og således præge samtalen ud fra deres logik, sprogbrug og perspektiv" (Kampmann, 2000, s. 37). En af ulemperne ved gruppeinterviewet kan dog være, at det kan være svært for nogle elever at koncentrere sig og holde sig på sporet, hvis de bliver forstyrret undervejs (Kampmann, 2000, s. 37). Der kan også være elever, der har svært ved at give plads til andre, og andre elever der ikke har lyst til at ytre sig, hvis deres mening er anderledes end kammeraternes.

Projektets teoretiske referenceramme

Vi vil i de følgende afsnit præsentere og begrunde den teori, vi benytter til at analysere og besvare projektets problemformulering.

Craft-psykologi

Centralt i vores problemformulering står craft-psykologien, et nyere forskningsområde, der fokuserer på de sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk (craft) (Kirketerp, 2020, s.13). Det er håndarbejds lærer, psykolog, ph.d. Anne Kirketerp, der har udviklet craft-psykologi, hvorfor det er hendes udlægning af teorien, vi benytter os af i denne opgave. Her benytter vi os især af bogen *Sundhed og trivsel gennem craftaktiviteter - en grundbog til praksis*, som Kirketerp har redigeret i samarbejde med lektor, ph.d. Elise Bromann Bukhave (Bukhave & Kirketerp, 2023). Bogen har en række forfattere, hvoraf vi især vil gøre brug af kapitlet af Ditte Rask Frost, der er folkeskolelærer og certificeret i craft-psykologi ved Anne Kirketerp (Frost, 2023). Vi vil benytte Frost til at supplere Kirketerps teori med hendes perspektiv på craft i grundskolen.

Hvad er craft?

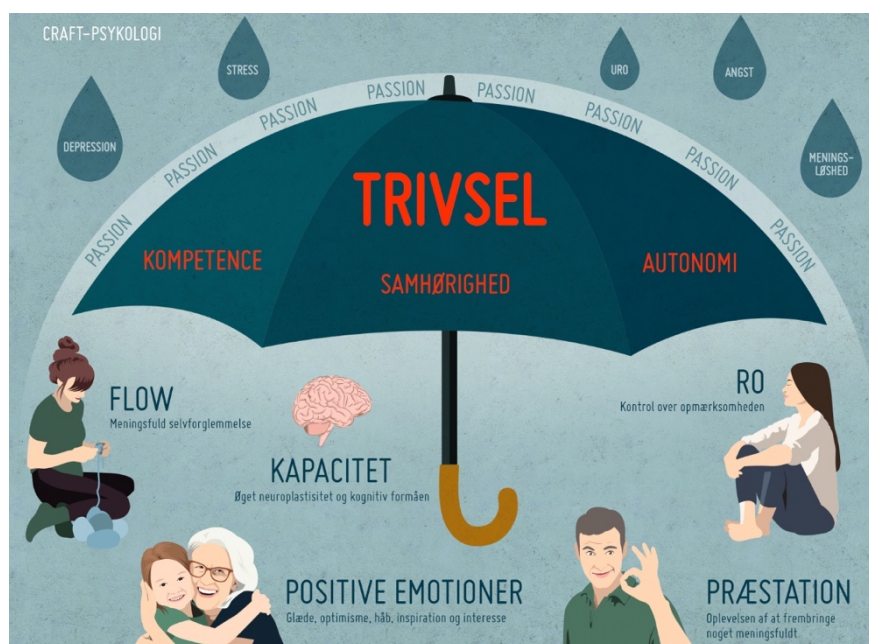
I daglig tale kan craft oversættes til håndarbejde og håndværk, men i Kirketerps teori bærer begrebet craft præg af et engagement, som på dansk ikke forbindes med hverken håndarbejde eller håndværk. Kirketerp definerer craft som: "En mestring af passionsdrevne færdigheder, der resulterer i produkter, som indebærer en form for materialitet" (Kirketerp, 2020, s. 18). Craft

favner derfor bredere end de klassiske håndarbejdsteknikker og kan være alt fra at bage med surdej til at puste glas, så længe der er tale om "en materiel udfoldelse af en passion" (Kirketerp, 2020, s. 18). Vi vil i denne opgave betegne de aktiviteter, eleverne laver i håndværk & design-undervisningen som craft, omend vi ikke kan vide os sikre på, at de er passionsbårne.

Craft-psykologi-modellen

Definitionen af craft-psykologi er ifølge Kirketerp: "Psykologien bag menneskers passionsbårne engagement i skabelsen af noget materielt, hvor både processen (aktiviteten) og produktet er belønninger" (Kirketerp, 2020, s. 9). Sagt med andre ord, glæden ved at skabe noget med hænderne, hvor aktiviteten har en værdi i sig selv.

Kirketerp beskriver craft-psykologi som en "eklektisk sammensat teorimodel, som bygger på velunderbyggede teorier fra psykologien" (Kirketerp, 2020, s. 95), herunder selvbestemmelsesteorien og flow-teori, som vi senere vil udfolde. Craft-psykologi-modellen illustrerer, at man gennem passioneret udøvelse af craft styrker trivslen og giver plads til de sundhedsfremmende effekter, det bærer med sig. Disse effekter indebærer flow, kapacitet, positive emotioner, ro og præstation, hvor vi i denne opgave vil lægge særligt vægt på flow (Kirketerp, 2020, s. 26). Derudover viser modellen, hvordan membranen, passion, styrker paraplyen og skærmer for de ting, der kan gøre en mindre robust over for blandt andet stress, angst og meningsløshed. Passion refererer her til intrinsisk motivation fra selvbestemmelsesteorien (se s. 9) (Kirketerp, 2020, s. 40).



Craft-psykologi-modellen, Kirketerp, 2020.

Craft-psykologien fastslår, at craft har en beroligende effekt på mennesker. For at undersøge denne effekt dybere, har vi i dette projekt valgt at inddrage ph.d. og professor Gaynor Sadlo og hendes beskrivelse af de to kortikale netværk, som er neurobiologiens forklaring på crafts beroligende effekt (Sadlo, 2023). I det 21. århundrede fandt man ud af, at hjernen veksler mellem at arbejde i to enorme, kortikale netværk. Det ene netværk, Central Executive Network (CEN), er aktivt ved færdighedskrævende aktiviteter, der fokuserer vores opmærksomhed (Sadlo, 2023, s. 53), som eksempelvis craft. Det andet netværk, Default Mode Network (DMN), kaldes også vores selvbevidsthedsnetværk, og det er her vi reflekterer, dagdrømmer og bekymrer os. DMN er standardtilstanden for menneskets hjerne og særligt aktiv, når vi slapper af. Når CEN aktiveres, nedreguleres DMN, og man vil opleve “reduceret selvbevidsthed ... ledsaget af en følelse af tidløshed, sindsro og endda ekstase” (Sadlo, 2023, s. 55), som også er kendetegnende ved flow-tilstanden, hvilket vi vil komme nærmere ind på i afsnittet “Flow-teori”.

Selvbestemmelsesteorien

Kirketerp bruger i craft-psykologi-modellen selvbestemmelsesteorien til at beskrive “hvorfors craft fremmer trivsel, og hvordan passion er en afgørende faktor for, at vi oplever livet som meningsfuldt og selvbestemt” (Kirketerp, 2020, s. 102). Vi har tidligere brugt teorien i en opgave, hvorfor der kan forekomme sammenfald i begreber og formuleringer (Degnegaard, Frandsen & Vium, 2022).

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) er formuleret af de to amerikanske professorer i psykologi Edward L. Deci og Richard M. Ryan. I denne opgave vil vi især lægge os op af lektor, ph.d. Ib Ravns bearbejdning af Deci og Ryans teori (Ravn, 2021).

Selvbestemmelsesteorien er en behovspsykologi, der tager udgangspunkt i tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Der er tale om alment menneskelige behov, der er afgørende for vores funktion, i samme grad som vi har brug for at sove, spise og trække vejret (Ravn, 2021, s. 55). Her peger craft-psykologien på, at “de tre basale behov har optimale vilkår, når vi udøver craft som en hobby - noget vi gør udelukkende af passion” (Frost, 2023, s. 200).

Nedenfor vil vi klarlægge de væsentligste træk ved de tre psykologiske behov ud fra vores egen forståelse af Ravns udlægning af Deci og Ryans teori.

Autonomi

Behovet for autonomi dækker over oplevelsen af, at man i overensstemmelse med egne værdier handler ud fra egne valg uden nogen form for ydre eller indre pres eller kontrol. Ravn beskriver det som “at sidde i førersædet i eget liv, sådan at de handlinger, man udfører, opleves som ens egne” (Ravn, 2021, s. 56). Autonomi er dog ikke det samme som uafhængighed, og man kan derfor både være afhængig af andre og autonom, så længe man er fri for kontrol. Dette kommer også til udtryk i skolen, hvor eleverne er afhængige af skolen og lærerne, men hvor deres rammer og påbud ikke må bryde med elevernes integritet, hvis deres behov for autonomi skal opfyldes (Ravn, 2021, s. 57).

Kompetence

Det centrale i behovet for kompetence er, “at man kan udrette det, man sætter sig for” (Ravn, 2021, s.62). Aktiviteten eller opgaven som udføres, må opleves som tilfredsstillende for den enkelte, og det handler dermed ikke om et bestemt færdighedsniveau (Ravn, 2021, s. 62).

Det understreges af Ravn: ”Så behovet for kompetence er ikke et spørgsmål om omverdenens anerkendelse ... men om den dybe glæde, det giver at gøre tingene på det niveau man er på - eller helst lige over” (Ravn, 2021, s. 62). Vi kan sammenligne med det niveau, vi også kender fra Vygotskys begreb *zonen for nærmeste udvikling* (Hansen, 2022). Det er dog vigtigt at fremhæve, at hvis behovet for kompetence skal opfyldes, må autonomi også være til stede (Ravn, 2021, s. 64).

Samhørighed

Det tredje psykologiske behov er behovet for samhørighed, som Ravn beskriver som: “... et grundlæggende behov for at føle sig set og hørt, respekteret og betydningsfuld for andre, og omvendt: at undgå ligegyldighed, afvisning og isolation” (Deci & Ryan i Ravn, 2021, s. 65). Det kan lyde modsatrettet, men der er dog “... mange eksempler på, at mennesker oplever interesse og vitalitet, mens de er optaget af intrinsisk motiverede aktiviteter helt alene” (Deci & Ryan i Ravn, 2021, s. 65). Det skyldes, at mennesker kan opleve en forbundethed, blot ved at “indoptage og godkende værdier og adfærdsreguleringer, som ‘betydningsfulde andre’ udviser” (Deci & Ryan i Ravn, 2021, s. 65), f.eks. en lærer. Det er dermed vigtigt, hvis fællesskabet skal fremme deltageres trivsel, må det rumme mennesket på dets egne betingelser, så behovet for både autonomi og samhørighed tilgodeses, hvilket også er relevant i en skolesammenhæng (Ravn, 2021, s. 67).

Selvbestemmelsesteoriens inddeling af motivationstyper

Deci og Ryan har lavet en inddeling af forskellige motivationstyper, der går fra ikke-selvbestemt motivation til selvbestemt motivation (Ravn, 2021, s. 103). Vi vil i dette projekt især fokusere på den højeste grad af selvbestemt motivation, *intrinsisk motivation*, der er kendetegnet ved, at aktiviteten er en belønning i sig selv. Dette er både en del af definitionen på craft-psykologi, som vi tidligere har beskrevet og et af kendetegnene ved flow-oplevelsen, som vi vil udfolde nedenfor.

Flow-teori

Flow-teorien bruges i craft-psykologi til at begrunde tilstanden af opslugthed, som craft-psykologiens empiri har vist (Kirketerp, 2020, s.111). Vi har derfor valgt at inddrage professor i psykologi Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 2005), da han oprindeligt introducerede betegnelsen *i flow* i 1975 (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 41). Vi vil hovedsageligt benytte os af lektor i pædagogisk psykologi Hans Henrik Knoop og Kirketerps udlægning af Csikszentmihalyis teori (Knoop & Kirketerp, 2023).

Hvad er flow?

Inden for videnskaben beskrives flow, som “en af de mest optimale måder, et menneske kan være i livet på” og betegnes derfor også som “optimal oplevelsespsykologi” (Kirketerp, 2020, s. 112). Baseret på omfattende studier, fremsætter Csikszentmihalyi en række fænomenologiske kendetegn, *dimensioner*, ved flow-oplevelser, herunder at man har sin fulde opmærksomhed og koncentration på en aktivitet (Csikszentmihalyi, 2005, s. 70), og man kan opleve at blive så ”opslugt og motiveret af noget, at man helt kan miste tidsfornemmelsen” (Kirketerp, 2020, s. 25). Derudover er man i flow-oplevelsen uden reflektiv selvbevidsthed og har en oplevelse af øget styring og kontrol (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46). At være i flow er en *autotel* oplevelse. Det vil sige, at selve aktiviteten er belønningen eller “et mål i sig selv” (Csikszentmihalyi, 2005, s. 70), og selvom aktiviteten er udfordrende, kan man let og uden anstrengelser koncentrere sig (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 42).

Flow-teorien pointerer, at følgende tre betingelser skal være opfyldt, da det ellers kan være svært at opnå flow:

- Tydelige mål, som gradvist rykker sig i takt med, at man tilegner sig nye kompetencer, kaldet *proksimale* mål.
- En oplevelse af, at aktivitetens udfordringer matcher ens kompetencer.

- En oplevelse af øjeblikkelig feedback.
(Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46)

Her er det vigtigt at understrege, at det i både dimensioner og betingelser er de subjektive oplevelser, der har betydning (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46). Altså er det i en skolesammenhæng nødvendigt, at eleverne selv har en oplevelse af, at betingelserne er til stede.

Forudsætninger for flow

Knoop opstiller to sæt forudsætninger, med afsæt i Csikszentmihalyi, der skal være til stede for at kunne komme i flow: De subjektive, indre forudsætninger og de “objektive, ydre forudsætninger” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 48).

De objektive, ydre forudsætninger for flow er:

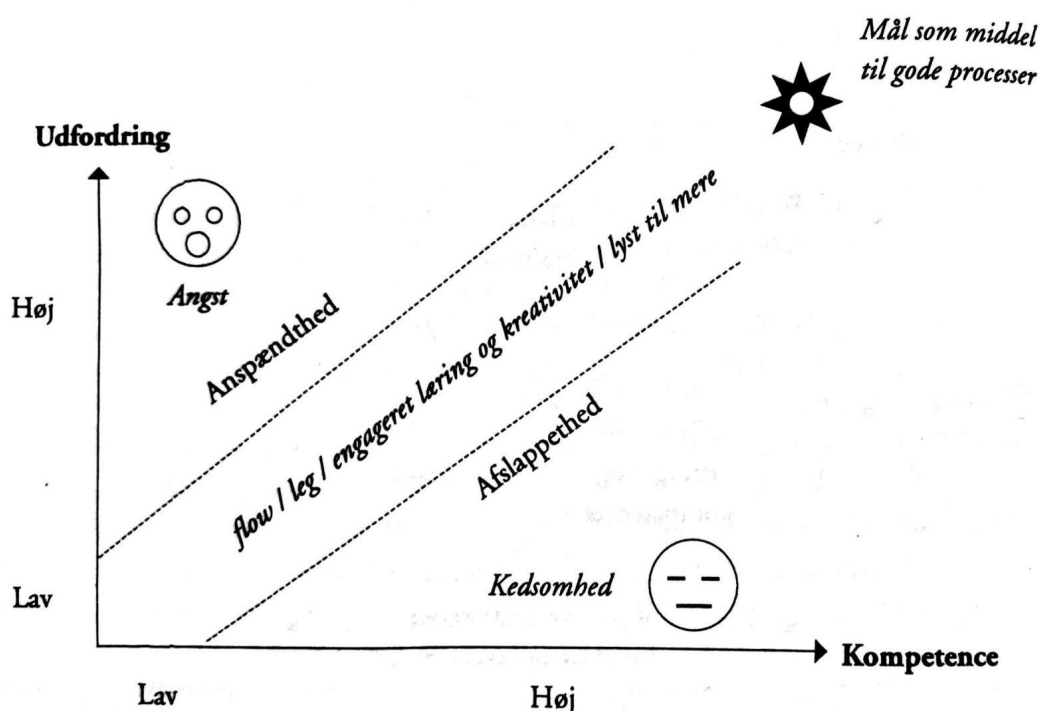
- Klare rammer
- Tydelige mål
- Håndterbare, forståelige regler for pågældende aktivitet.
- Overensstemmelse mellem udfordringer og kompetencer.
- Det er muligt at få feedback, og der eksisterer en “Feedback-kultur, som gør folk trygge ved at give og modtage feedback samt feedback fra “materialet” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49).
- Distractioner kan fjernes eller minimeres, så koncentrationen kan bibeholdes (Knoop & Kirketerp, 2023, 49).

Vi vil i dette projekt have fokus på de ydre forudsætninger for flow, hvorfor de indre forudsætninger ikke uddybes yderligere.

Den klassiske flow-model

Csikszentmihalyi har udarbejdet *den klassiske flow-model*, hvor vi i denne opgave benytter os af Knoop og Kirketerps let bearbejdede udgave af modellen. Modellen “illustrerer den naturlige balance mellem udfordringsniveau og kompetenceniveau” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 48), herunder at der ved underudfordring først kan opleves afslapning, men hvis dette fortsætter, kan det lede til kedsomhed. Ligeledes kan der ved overudfordring opleves anspændthed, hvilket på sigt kan resultere i angst (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 47).

Vi vil i vores analyse benytte modellen til at undersøge, i hvilket område eleverne befinder sig i. Er de i området med anspændthed? Kedsomhed? Eller befinder de sig i flow-området, måske endda i overkantsflow, hvilket Kirketerp kalder det, når eleverne bevæger sig på kanten mellem flow og anspændthed, hvilket også beskrives som optimalt flow (Kirketerp, 2020, s. 113).



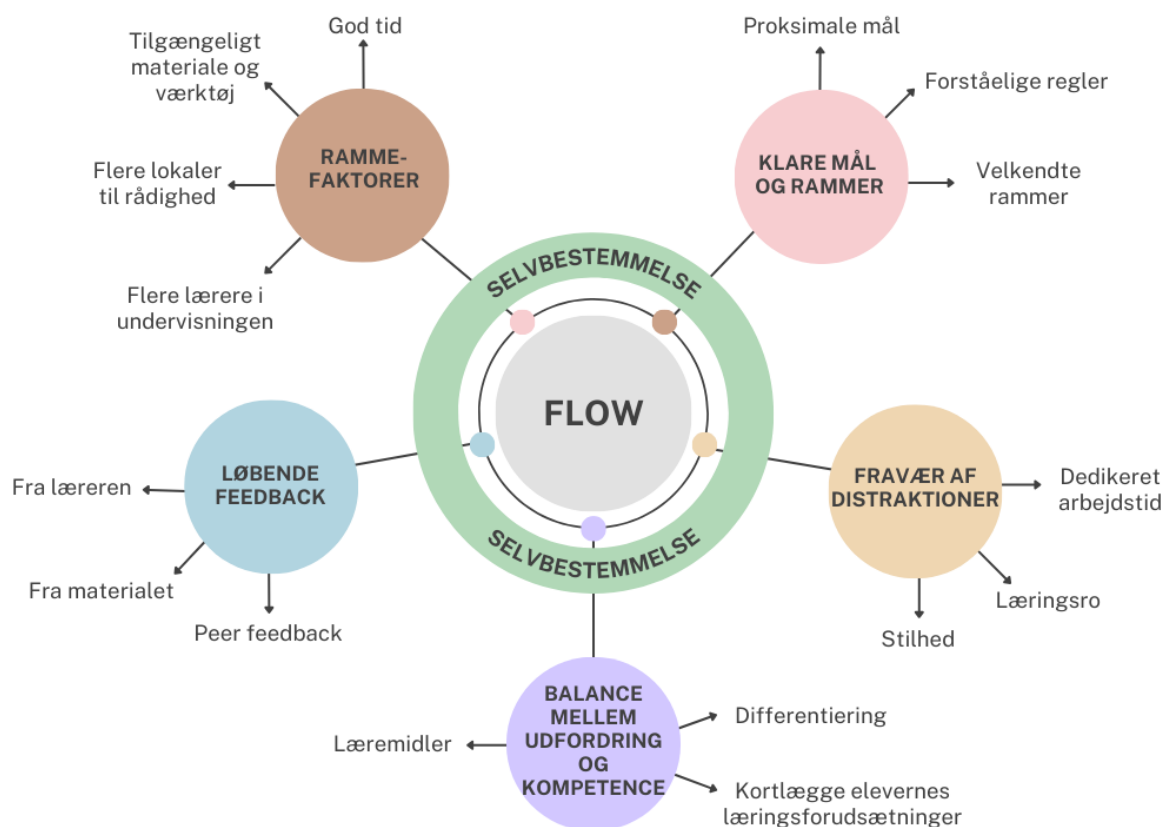
Den klassiske flow-model, Knoop & Kirketerp, 2023, s. 48.

Den didaktiske flow-model

Vi har i forbindelse med dette projekt udarbejdet *den didaktiske flow-model*. Modellen er udviklet med afsæt i professor Hilde Hiim og lektor Else Hippe's didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 1999, s. 30) og Knoops bearbejdning af de ydre forudsætninger for flow, som vi tidligere har præsenteret (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46).

Efter vores første analyse af empirien oplevede vi et behov for en model, der sætter de ydre forudsætninger for flow ind i en didaktisk ramme, og som senere kan fungere som analyseramme for vores projekt. Vi tog afsæt i den didaktiske relationsmodel, da vi tidligere har haft god erfaring med at anvende den både til planlægning og analyse af undervisning. Modellen i sig selv var dog ikke fyldestgørende for vores arbejde med at undersøge undervisningens rammer for flow. Vi tog derfor udgangspunkt i de didaktiske grundkategorier, vi fandt relevante i denne sammen-

hæng og kombinerede dem med de ydre forudsætninger for flow. Dette resulterede i fem faktorer og dertilhørende handleanvisninger, som vi vurderer, at man som lærer skal tage højde for for at skabe de optimale rammer for flow i undervisningen. En flow-oplevelse forudsætter, at eleverne oplever selvbestemmelse i form af autonomi, kompetence og samhørighed (Kirketerp, 2020, s. 40). Derfor illustrerer modellen denne sammenhæng mellem flow-teorien og selvbestemmelsesteorien, som craft-psykologien også er bygget på. Af denne årsag har vi indsat selvbestemmelse som en membran omkring flow-stadiet i modellens midte. Bearbejdningen af disse komponenter resulterede i den didaktiske flow-model:



Den didaktiske flow-model, Degnegaard & Vium

Brugen af modellen i praksis

Vi vil bruge modellen til at undersøge undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse, hvorfor vi vil kigge efter de fem faktorer i vores empiri. Modellen vil desuden fungere som en struktur for vores analyse, da vi vil opbygge vores underafsnit ud fra modellens faktorer. Som opsummering vil vi benytte modellen til at visualisere, hvorvidt faktorerne er til stede i den pågældende time.

Analyse

Vi har valgt at analysere empiri fra to klasser, 5.A og 5.B, på samme skole, med samme indhold og samme lærere, samt en tredje klasse, 5.C, fra en anden skole, hvor de arbejdede i helt andre materialer, havde længere undervisningstid og var inddelt i mindre hold. På den måde kan vi undersøge om det er de samme ting, der er på spil, uanset om undervisningsrammerne ligner hinanden eller er vidt forskellige.

I analysen har vi anonymiseret lærere og elever med nye navne og omtaler os selv som "observatøren".

Vores analyse er inddelt i tre dele - 5.A, 5.B og 5.C. Vi vil som tidligere nævnt anvende den didaktiske flow-model som analyseramme, hvor modellens fem faktorer, selvbestemmelse og flow, hver udgør et afsnit i den pågældende klasse. Som opsummering på analysen af de enkelte klasser, har vi valgt at visualisere i hvor høj grad de fem faktorer er til stede på følgende måde:



5.A

Det er onsdag morgen i 5.A på en skole på Amager. Der er 18 elever i skole den dag, da 7 elever er syge. Eleverne skal have håndværk & design, hvor de skal arbejde videre med computercases i filt. Eleverne skal i denne lektion sy to filtstykker sammen i hånden med knaphulssting (Bilag 1A & 2A).

Rammefaktorer

Den første faktor fra den didaktiske flow-model er rammefaktorer, som vi her vil kigge nærmere på. Undervisningen forløber over en dobbeltlektion, men eleverne kommer ofte lidt senere, da de først skal lægge deres tasker i klasselokalet og derefter hen til håndværk & design-lokalet, som er placeret i den anden ende af matriklen. Derudover får de ved timens afslutning lov til at

gå før, da de skal have tid til at spise 10' er mad, hvorfor undervisningen reelt set varer 70 minutter. Det vil vi argumentere for er god tid til den stillede opgave, da den forløber over flere lektioner. Derudover kræver aktiviteten ikke meget andet end nål og tråd, hvilket er hurtigt at finde frem og pakke sammen igen.

Undervisningen foregår i ét lokale, selvom der er flere lokaler til rådighed, herunder et tilstødtende lokale og en gang, hvor det er muligt for eleverne at arbejde. I lokalet er der to store borde, et langt bord ved vinduet og et højt bord, hvor materialerne står. Alle pigerne sætter sig samlet ved ét bord, og drengene fordeler sig ved de to andre borde.

Der er to lærere til stede, Greta og Anne. Vi observerer dog, at det primært er Greta, der varetager undervisningen og hjælper eleverne. Anne bruger timen på at rydde op i diverse skabe i værkstedet og ordne ting på computeren, som vi umiddelbart ikke kan relatere til den igangværende undervisning, hvilket for os at se kunne tyde på, at forberedelsestiden ikke er tilstrækkelig.

Elevernes computercases ligger samlet i en kasse, som Greta ved timens start sætter frem. Hun uddeler elevernes cases et ad gangen ved at råbe dem op. På bordet stiller hun også en kasse med nåle og en kasse med tråd, så alle de nødvendige materialer er samlet og det virker tilgængeligt og overskueligt for eleverne.

Klare mål og rammer

Klare mål og rammer er den næste faktor fra den didaktiske flow-model, vi vil undersøge. Vi ser i vores observation, at det er tydeligt, at eleverne er i velkendte rammer, og at de ved, hvad reglerne er for at færdes i håndværk & design-lokalet. Dette kommer til udtryk ved, at alle eleverne kommer ind i lokalet stille og roligt og sætter sig ned. Derudover håndterer alle eleverne materialer og værktøj korrekt og forsvarligt, hvilket for os er et tegn på, at dette er blevet italesat fra lærernes side.

Ved timens start præsenterer Greta dagens plan og genopfrisker kort opgaven, og Anne uddeler elevernes igangværende projekter. Der bruges ikke unødigt tid på introduktionen, hvilket eleverne i interviewet senere giver udtryk for er positivt. Da vi spørger, hvordan det har været i denne time, siger Bastian: "Det har været godt ... At vi ikke skal gennemgå alt, hvad vi skal lave igen.

Så man aldrig kommer i gang” (Bilag 3A). Til det spørger vi yderligere ind, om de allerede vidste præcis, hvad de skulle, hvor en anden elev, Pelle, svarer: “Ja, så kan vi bare gå direkte i gang, og så begynde at lave noget” (Bilag 3A). Her kommer det særligt til udtryk, at eleverne oplever, at der er klare mål for timen, og at de derfor hurtigt kan komme i gang.

Vi har dog svært ved at få øje på, at der opstår proksimale mål i timen, da opgavens rammer er meget snævre. Proksimale mål beskriver Knoop og Kirketerp, som mål, der løbende vokser ud af processen (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46-47). Eleverne kender kun til denne type sting og kunne kun vælge én farve filt og én farve tråd. Vi ser dog, at en elev, Aksel, vælger at skifte farve på tråden undervejs. Inden da spørger han sin sidemakker: "Tror du godt jeg kan finde ud af det?" (Bilag 1A), hvortil sidemakkeren nikker. Dette tolker vi som, at der opstår et proksimalt mål hos Aksel, hvor han forsøger at udfordre sig selv ved at skifte farve.

Fravær af distraktioner

Fravær af distraktioner er den næste faktor i den didaktiske flow-model, man som lærer skal tage højde for for at skabe de optimale rammer for flow. Herunder hører punktet stilhed. Frost fremsætter, at det kan være en fordel: “At lave aktiviteter, hvor man under hele aktiviteten eller dele af den skal arbejde i stilhed”, da dette kan “understøtte elevernes oplevelse af flow” (Frost, 2023, s. 203). Vi ser dog et andet billede i vores observation, hvor der straks opstår snakken og lidt uro, da eleverne går i gang med aktiviteten. Der er især meget snak ved pigebordet, men de fleste arbejder imens. Vi vil ikke mene, at pigerne ved bordet er i flow, da en flow-tilstand ifølge Csikszentmihalyi vil tage elevernes fulde opmærksomhed (Csikszentmihalyi, 2005, s. 70). Vi ser derimod en koblet aktivitet, hvor eleverne grundet den under-udfordring, der er i aktiviteten, har overskud til at tale sammen imens, de arbejder. Dette beskriver Kirketerp (foredrag, 10. september, 2023)¹, som en aktivitet der ikke fylder ens fulde opmærksomhed, og man derfor kan lave flere ting på samme tid.

Der er også en del snak ved det ene drengebord, men her arbejder de fleste ikke i samme grad. Mange dimser med det og er mere optaget af at deltage i samtalen. Størstedelen kan ikke koncentrere sig om at arbejde og snakke samtidig, og de få elever, der faktisk er koncentrerede om opgaven, og dermed - for os at se - har mulighed for at opnå flow, forstyrres af den konstante

¹ Vi var til ”Craft-psykologi-foredrag v. Anne Kirketerp” på strikkefestivalen ”Pakhusstriik 2023”

snak. Dette er væsentligt, da både Kirketerp og Csikszentmihalyi fremsætter, at det er en vigtig forudsætning for flow, at forstyrrelser minimeres eller fjernes (Knoop & Kirketerp, 2023, 49).

En af eleverne, Milo, sidder ved dregebordet og snakker med sidekammeraterne, imens han snører garn om sin finger. Greta kommer forbi og spørger "Syer du eller snakker du?" (Bilag 1A), hvor eleven med det samme svarer "Begge!" (Bilag 1A). Observatøren sætter sig ned til bordet og spørger uddybende ind til, om de kan både sy og snakke på samme tid. Her svarer de fleste "Sagtens!" (Bilag 1A), men det er ikke det, vi får øje på. Vi ser her en gruppe elever, der enten snakkede eller syede, men dog skiftede hyppigt mellem de to aktiviteter. Der er med andre ord ikke en fælles forståelse ved bordet om dedikeret arbejdstid. Bastian svarer på spørgsmålet, om det er muligt at gøre begge dele, at han "ikke kunne snakke imens i starten, men jeg kan godt nu, fordi det er blevet nemmere for mig at sy" (Bilag 1A). Dette taler ind i, at fordi Bastian efterhånden er blevet mere kompetent, uden at aktivitetens udfordringsniveau er steget, er han nu røget ud af flow-stadiet i den klassiske flow-model, og ned i afslappetheden, hvor der er plads til koblede aktiviteter, som f.eks. det at snakke og sy samtidigt. Han kommer med en lignende pointe i interviewet til spørgsmålet: "Når I så sidder og laver det, tænker I så på noget andet imens, eller tænker I kun på det?" (Bilag 3A). Her svarer han nemlig: "Jeg tror, at når vi sidder og snakker imens, så behøver man ikke at tænke meget og kigge på det. Men når vi har det i hånden, efter måske fem sting, så har vi det [bevægelsen] bare i hånden. Så kan man bare sidde og snakke imens" (Bilag 3A).

Balance mellem udfordring og kompetence

Centralt i flow-teorien er, at der skal være overensstemmelse mellem udfordring og kompetence, hvorfor dette også er en faktor i den didaktiske flow-model, som vi her vil kigge nærmere på.

Vi fik i timen øje på flere elever, der virkede frustrerede, hvilket kan være et tegn på, at de ikke mestrer teknikkerne. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at en elev sukker, banker hovedet i bordet og sætter hænderne op foran ansigtet. Derudover fifler flere elever med nål og tråd, enten ved at forsøge at tråde nålen og mislykkes, eller ved at sno tråden rundt om nålen.

Andre elever sidder med hånden oppe og venter på hjælp. En elev beder Greta om hjælp til at hæfte ende. Da kommer Greta over og siger: "Godt, hvis I har brug for at se, hvordan man

hæfter ende, så kom herop!” (Bilag 1A) og stiller sig ved det store høje bord med alle materialerne. Her rejser 11 elever sig og stiller sig op til bordet for at blive instrueret i teknikken. Flere af eleverne lader til ikke at kunne se, hvad Greta gør med hænderne og mister opmærksomheden. At 11 ud af 18 elever på samme tid har brug for hjælp til at hæfte ende kan være et tegn på, at aktivitetens udfordringer er for store i forhold til elevernes kompetencer, hvilket Csikszentmihalyi ser som en hindring for at opnå flow. Han fremstiller nemlig, at overensstemmelse mellem udfordring og kompetence er en betingelse for at opnå flow (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46). Ravn understreger i sin udlægning af Deci og Ryans teori, sammenhængen mellem opfyldelsen af de tre psykologiske behov og realiseringen af intrinsisk motivation, og pointerer, at “når mennesker oplever mere autonomi, kompetence og samhørighed, trives de ikke bare bedre, de er også mere intrinsisk motiverede” (Ravn, 2021, s. 71). Da der ikke er balance mellem udfordring og kompetence, antager vi dermed, at eleverne ikke får opfyldt deres behov for at opleve kompetence, og derfor hverken kan være intrinsisk motiverede eller i flow.

Når der er en optimal balance mellem udfordring og kompetence, kalder Kirketerp det overkantsflow (Kirketerp, 2020, s. 113). Dette beskriver Frost som, at aktiviteten er udfordrende i en grad, hvor eleverne skal stille sig på tæerne, men ikke så meget, at det bliver utrygt og angstfuldt (Frost, 2023, s. 202-203). Vi ser tegn på overkantsflow i dette udsagn fra Bastian: “Jeg synes, det er nærmest sjovere, når det er lidt svært. Man skal lige koncentrere sig lidt. Men man så lige har fået fat i det, så kører det bare” (Bilag 3A). Dette ser vi som hans udtryk for, at engagementet og lysten er større, når det er lidt svært.

Løbende feedback

En anden faktor i den didaktiske flow-model er løbende feedback. Knoop og Kirketerp påpeger, at det er vigtigt, at der er en feedback-kultur, hvor det at give og modtage feedback er trygt og naturligt, hvilket også er en forudsætning for flow (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49). Vi ser i vores observationer, at måden, eleverne hovedsageligt beder om hjælp, er ved at række hånden op og henvende sig til læreren. Det er ikke muligt for eleverne at hente hjælp via et læremiddel i form af en nedskrevet instruktion eller instruktionsvideo. I relation til dette spørger vi i interviewet ind til, hvad eleverne gør, hvis der er noget, de synes er svært, hvortil en elev, Luna, svarer: “Så skal man stoppe og vente på, at der er hjælp” (Bilag 3A). Som tidligere nævnt, er der to lærere til 18 elever, hvoraf kun den ene hjælper. Vi ser, at mange elever har brug for hjælp og ender med at sidde og vente længe. Her vælger flere elever at spørge sidemakkeren, hvilket, vi

observerer, resulterer i, at denne forstyrres. Vi vil med udgangspunkt i selvbestemmelsesteorien argumentere for, at den manglende feedback også medfører, at eleverne ikke selvstændigt kan handle og derfor ikke oplever kompetence og autonomi, hvilket i sidste ende forhindrer, at eleverne kan træde motiverede ind i aktiviteten (Ravn, 2021, s. 249). Det er dog ikke kun feedback fra læreren, der er væsentlig, men også feedback fra materialet, som skal opleves øjeblikkeligt (Knoop & Kirketerp, 2023, 49). I denne time ser vi mange elever, der går i stå, så snart de skal hæfte ende. Her svarer Pelle til spørgsmålet, om der er noget, der er svært: "At starte og slutte den. Jeg synes, det er lidt svært, når jeg skal gøre det". Luna stemmer i og siger: "Ja. Og så går det hele bare i kludder på min" (Bilag 3A). Det er vores samlede oplevelse, at de fleste elever er selvkørende, når de skal sy selve stingene, men at de bliver over-udfordrede og dermed afbrudt hver gang, de skal hæfte ende, skifte tråd eller starte op på ny.

Vi ser altså flere tegn på, at feedback, som fremsat af Kirketerp og Knoop, er en afgørende forudsætning for, at eleverne kan forblive i aktiviteten og dermed have mulighed for at opnå flow (Knoop & Kirketerp, 2023, 49). Dette kommer til syne i følgende elevudtalelse fra Luna: "Det er lidt svært, men også lidt nemt. Jeg synes, at det er meget og kan slet ikke finde ud af det. Men så er der en anden, der hjælper mig, så kan jeg godt finde ud af det" (Bilag 3A).

Selvbestemmelse

Som det fremgår af modellen, er det en forudsætning for flow, at eleverne oplever selvbestemmelse i aktiviteten. Samtidigt påvirker modellens fem faktorer i forskellig grad til behovsstøtte af elevernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed. Hvis de fem faktorer er til stede, bidrager de til elevernes oplevelse af selvbestemmelse, og hvis ikke, hindrer de oplevelsen af selvbestemmelse.

Vi har tidligere nævnt, hvordan den manglende feedback bevirker, at eleverne ikke oplever kompetence og autonomi, og dermed ikke oplever selvbestemmelse. Tidligere i analysen så vi desuden, hvordan manglende balance mellem udfordring og kompetence medfører, at eleverne hverken får mulighed for at være intrinsisk motiverede, selvbestemmende eller i flow, da de ikke får opfyldt deres behov for kompetence.

Ravn beskriver, at et andet psykologisk behov, der bør opfyldes for, at eleverne kan være i flow og intrinsisk motiverede, er autonomi. Her er det særligt vigtigt, at aktiviteten opleves som

meningsfuld for eleverne og stemmer overens med egne værdier (Ravn, 2021, s. 56). Flere af eleverne gav i løbet af timen udtryk for, at det ikke gav mening for dem at lave et computercase. Luna siger i interviewet: “Jeg tror, at næsten alle har et” og “... jeg tror ikke, at jeg kommer til at bruge det” (Bilag 3A). Det tolker vi, som at opgaven opleves som meningsløs for dem, og de har derfor ikke en oplevelse af autonomi. Som følge deraf formoder vi med udgangspunkt i Ravn, at de ikke kan være intrinsisk motiverede for aktiviteten, men derimod ekstrinsisk motiverede, hvor de udelukkende gør det, fordi de skal.

Det sidste psykologiske behov er samhørighed. I vores empiri, ser vi, at det er vigtigt for eleverne at kunne få lov til at snakke sammen under aktiviteten. Dette, formoder vi, kan skyldes netop elevernes behov for samhørighed, og det at snakke og derved få opfyldt dette behov med deres klassekammerater er motiverende for dem. Dette understreges også i interviewet, hvor Luna siger: “Jeg synes, det er meget hyggeligt, at man bare kan sidde og lave håndarbejde, imens man kan sidde og tale” (Bilag 3A). Ved at give plads til dette i undervisningen, kan eleverne, ifølge Ravn, stimulere deres indbyrdes relationer og dermed understøttes deres behov for samhørighed (Ravn, 2021, s. 251).

Flow

På baggrund af ovenstående analyse af den didaktiske flow-models fem faktorer, samt oplevelsen af selvbestemmelse, vil vi nu undersøge, om vi kan få øje på elever, der har været i en flow-tilstand. Ifølge Knoop og Kirketerp er ”Tidsopfattelsen ... muligvis det bedste operationelle målepunkt ved videnskabelig udforskning af graden af flow” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 46). Derfor var vi særligt nysgerrige på elevernes opfattelse af tiden i vores elevinterviews. Flere af de adspurgte elever giver udtryk for, at tiden går hurtigere i håndværk & design. Her svarer Bastian blandt andet, at: “Hvis det er noget sjovt, så går tiden rigtig hurtigt. Og så føles det, som om man har gjort det en halv time. Og så når det er kedeligt, så føles det, som om man har gjort det i to timer (Bilag 3A). Her tolker vi, at når Bastian bruger formuleringen “hvis det er noget sjovt”, er det hans måde at beskrive, at han er i flow på.

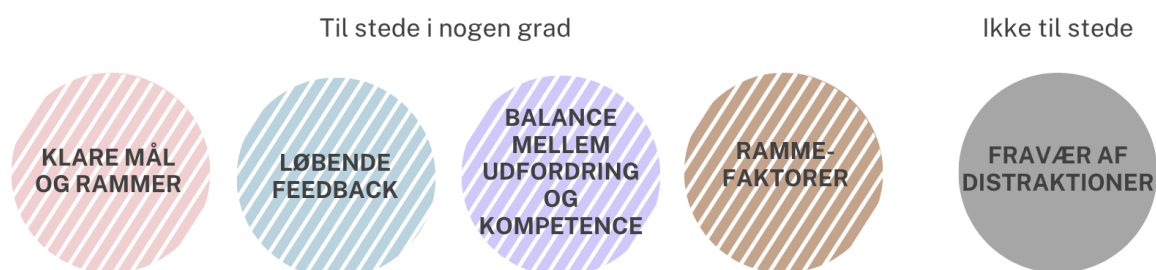
En anden elev, Cecilie, svarer til spørgsmålet: “Hvad er det, du får ud af det, når du koncentrerer dig om noget krea?” at: “Så har jeg bare en rar fornemmelse inden i” (Bilag 3A). I flow-teorien er en af flow-oplevelsens dimensioner “tab af reflektiv selvbevidsthed” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 47), hvor man for en tid glemmer, hvem man er, hvilket ifølge Csikszentmihalyi “synes

forbundet med nydelse” (Csikszentmihalyi, 2005, s. 77). Senere i interviewet fortæller vi eleverne, at det faktisk er sundt for hjernen at sy og koncentrere sig om det, hvortil Bastian svarer: “Det giver mening” og uddyber: “Man kan få det godt af ikke bare at sidde inde i et varmt klasselokale og skrive og lave sådan en lang tekst, hvor man faktisk kan koncentrere sig og man ikke bliver forstyrret så meget” (Bilag 3A). Til det samme spørgsmål svarer Cecilie, at “Man bliver lidt gladere af det og sådan frisk” (Bilag 3A), hvilket Kirketerp også peger på, nemlig at man “på den anden side af flow-oplevelsen har fornyet energi og overskud” (Kirketerp, 2020, s.27).

Opsummering:

Gennem vores analyse af observationer og elevinterviews fra 5.A fik vi særligt øje på det følgende. På trods af at der ikke var så mange elever til stede, var der meget ikke-faglig snak og uro, og da kun et lokale var i brug, var det svært at fjerne distraktioner. Vi så visse elever, der både snakkede og syede og dermed lavede en koblet aktivitet. Men vi så også et helt bord, hvor de enten snakkede eller syede, hvilket betød, at de gentagne gange forstyrrede hinanden og fik brudt deres potentielle flow-tilstand. Eleverne gav dog udtryk for, at denne snak var vigtig for dem, som, vi antager, bidrager til deres oplevelse af samhørighed. Der var to lærere til stede, men det var kun den ene, der hjalp eleverne. Derfor ventede flere elever længe på at få hjælp, og i og med at de ikke havde tilgængelig feedback fra andet end materialet, gik mange elever i stå. Vi oplevede en generel uoverensstemmelse mellem udfordring og kompetence hos eleverne, da det enten var for svært, når de skulle hæfte ende og skifte tråd, men for nemt og dermed kedeligt, når de skulle sy knaphulsstingene. Eleverne gav i interviewet udtryk for, at de ikke oplevede aktiviteten som meningsfuld, da de ikke havde brug for endnu et computercase, og dermed ikke fik opfyldt deres behov for autonomi. Dette har samlet set påvirket elevernes mulighed for at opleve selvbestemmelse og opnå flow.

Ovenstående har vi visualiseret nedenfor:



5.B

Det er onsdag formiddag i 5.B på en skole på Amager. Der er 24 elever i lokalet. Eleverne skal have håndværk & design, hvor de, ligesom 5.A, skal arbejde videre med computercases i filt. Eleverne er forskellige steder i processen. Nogle er stadig ved at sy filtstykkerne sammen med knaphulssting, mens andre er nået til at sy en velcrolukning (Bilag 1B & 2B).

Rammefaktorer

Mange af de rammefaktorer, der gjorde sig gældende i 5.A, gør sig også gældende i denne klasse, da det er det samme faglige indhold, de samme fysiske rammer og lærere. Denne undervisning forløber også over en dobbeltlektion, og eleverne i denne klasse får også lov til at gå før, da de skal have tid til at spise frokost. Derfor er timens varighed stort set den samme som i 5.A, som vi igen vil argumentere for, er god tid til den stillede opgave, da den forløber over flere lektioner.

Undervisningen foregår primært i ét lokale, hvor en mindre gruppe på 5-6 elever sætter sig ind i et tilstødende lokale, hvor der er et stort bord. I det store lokale er bordopstillingen på samme måde som i 5.A med to store borde og en vinduesrække.

Det er de samme lærere, Greta og Anne, der underviser, og modsat timen i 5.A er begge lærere deltagende og hjælper eleverne. Anne udleverer elevernes igangværende projekter ved timens start og placerer på samme måde som i 5.A alle de nødvendige materialer på det høje i tre kasser, hvilket igen virker tilgængeligt og overskueligt for eleverne.

Klare mål og rammer

Ved timens start vil flere elever gerne hente nål og tråd, mens lærerne er i gang med at præsentere opgaven. De får at vide, at de skal vente, men det fortæller os, at mange elever er ivrige efter at komme i gang med aktiviteten. Eleverne har arbejdet på disse computercases i tre dobbeltlektioner, hvor de i to af dem har syet knaphulssting. Det er tydeligt at se, at de har en klar opfattelse af, hvad de skal lave, hvad de skal bruge og hvordan de kommer i gang, hvorfor vi undrer os over, hvorvidt endnu en introduktion af opgaven er nødvendig. Det ser vi som et udtryk for, at eleverne oplever, at aktiviteten har tydelige mål og klare rammer "inden for hvilke man kan agere ... selvbestemmende" (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49). Dette beskriver Knoop og Kirketerp

som en af de objektive, ydre forudsætninger for flow, og det udgør derfor også en faktor i den didaktiske flow-model.

Som beskrevet ved 5.A, er opgavens rammer forholdsvis snævre, hvilket ikke efterlader meget plads til, at der opstår proksimale mål i løbet af processen. Vi får dog især øje på en elev, Elly, der sidder i det tilstødende lokale med fire andre. Hun har som den eneste brugt flere farver tråd på sit computercase og er nu ved at sy en velcrolukning på, samtidig med at hun hjælper sin sidemakker. Dette er for os et tegn på, at hun oplever både kompetence og overskud og måske en smule under-udfordring, da hun selvstændigt (uden lærerens feedback) øger udfordringen og dermed "... vælger helt instinktivt netop den sværhedsgrad, der på én gang er tilpas udviklende og udfordrende og samtidig så realistisk, at man nogenlunde kan regne med at få succes med projektet, mestre processen og få et smukt resultat" (Kirketerp, 2023, s. 86).

Fravær af distraktioner

I denne klasse er der også snak ved bordene, som vi ved første øjekast opfatter som larm og uro, men da vi kommer nærmere, kan vi høre, at det meste faktisk er fagligt snak om aktiviteten, hvor vi ser "... elever, der støjer, *fordi* de er i gang med at lære, og elever som er engagerede i snak om indhold, og som udviser en høj grad af læringsro" (Canger & Kaas, 2021, s. 134). På baggrund af den didaktiske flow-model vurderer vi, at dette ikke er optimalt, hvis eleverne skal kunne minimere distraktioner, herunder snak, hvilket også ifølge Knoop & Kirketerp er en forudsætning for at kunne komme i flow (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49). Men for os at se er der også noget positivt at hente i den faglige snak i forhold til deres læring, herunder peer feedback, hvor de får teknikkerne på plads i fællesskab og dermed støtter deres behov for samhørighed. Dette, formoder vi, kan bidrage til, at de på et senere tidspunkt kan træde ind i flow-tilstanden, da de derigennem har opbygget de nødvendige kompetencer.

Som vi også så i 5.A, er der flere elever, der snakker og syr samtidig, det vil sige, at de foretager det, som Kirketerp kalder en koblet aktivitet. Dette viser os, at de ikke er i flow og vil have svært ved at komme det, da de ikke har det som Csikszentmihalyi beskriver som "en fuldstændig koncentration af opmærksomheden om den foreliggende opgave" (Csikszentmihalyi, 2005, s. 70). Derfor spurgte vi i interviewet ind til, om eleverne snakker, når de syr, og om der er tidspunkter, hvor de ikke snakker. Til det svarede eleven Emma: "Når vi rigtig koncentrerer os" og en anden elev, Victor, stemmer i. Dette beder vi dem om at uddybe, hvor Victor svarer: "Når man har,

eller når der er blevet gjort noget forkert” (Bilag 3B). Vi tolker dette som, at når der sker en fejl, er der pludselig et problem, der skal løses, hvilket gør at udfordringsniveauet i aktiviteten stiger.

Cornelius sidder ved et af de store borde sammen med 6 andre elever. Han kaster med sin tråd og piller lidt ved nålen. Imens taler han meget med sine sidekammerater om blandt andet fodbold, og hvad de skal lave på klubben om eftermiddagen. De elever, han henvender sig til, sidder og syr i deres computercases og lader til at blive distraherede af denne samtale. Nogle ved bordet vælger ikke at svare ham, hvor andre stopper med at sy og begynder at snakke i stedet. Vi ser det ikke som hensigtsmæssigt, at Cornelius ikke er optaget af aktiviteten, da det ikke kun påvirker ham, men også de andre elevers mulighed for at komme i flow, da det ifølge Frost er:

“... afgørende for at være og forblive i flow, at eleven ikke oplever distraktioner. Hvis der er meget uro eller pludselige afbrud, bliver tilstanden af opslugthed og koncentration brudt, og eleven vil ikke opleve den positive selvforømmelse, men snarere opleve irritation og frustration” (Frost, 2023, s. 203).

Balance mellem udfordring og kompetence

Som nævnt i afsnittet “Klare mål og rammer”, formår Elly selvstændigt at øge udfordringen i overensstemmelse med egne kompetencer. Vi ser dog, at dette ikke gør sig gældende hos størstedelen af de øvrige elever, og dette kommer også til udtryk, da Thorbjørn i interviewet udtaler: “Og når det bliver lidt kedeligt, så begynder jeg tit at tænke på noget andet ... eller jeg snakker med nogle andre” (Bilag 3B). Dette tolker vi som, at Thorbjørn kan have været i flow, men eftersom udfordringen ikke stiger, hverken på hans eget initiativ eller gennem feedback fra læreren, falder han ud af flow-tilstanden og begynder at kede sig.

Senere i timen går Greta forbi Cornelius og ser, at han stadigvæk ikke er i gang med opgaven og får i forbifarten sagt “Husker du også at sy?” (Bilag 1B). Han tager kortvarigt fat i materialerne og ser ud til at gå i gang, men så snart Greta har passeret, lægger han dem fra sig og taler videre med de andre ved bordet. Cornelius har på de to foregående undervisningsgange, han har haft til at sy, syet omkring 5 knaphulssting. Vi tolker det derfor som, at han snakker, fordi aktiviteten er for svær for ham. For som Frost siger: “Hvis udfordringen bliver for stor, vil eleven miste sin følelse af kompetence og opleve stress og utilstrækkelighed” (Frost, 2023, s. 203), og da sådan en oplevelse ikke er rar at være i særlig længe, antager vi, at det er derfor han træder ud af aktiviteten og vælger at snakke med de andre i stedet. Cornelius undgår fortsat at arbejde resten af

timen og distraherer stadigvæk sine sidemakkere med snak og ved at lægge en snor på deres hoveder. Det er altså vores vurdering, at han ikke har oplevet en balance mellem udfordring og kompetence på noget tidspunkt i denne time.

Løbende feedback

Som beskrevet tidligere er begge lærere deltagende og går rundt mellem eleverne og hjælper. På trods af dette er der dog mange elever, der venter på hjælp fra en lærer. Det er muligvis derfor, at vi i denne klasse i langt højere grad ser peer feedback, hvor eleverne hjælper hinanden videre, som også er et punkt i den didaktiske flow-model. Det fortæller os, at der i denne klasse hersker en feedback-kultur, hvor eleverne er "trygge ved at give og modtage feedback" (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49), som Knoop & Kirketerp opstiller som en af de ydre forudsætninger for flow. Eleverne får løbende feedback fra materialet i forskellig grad, men vi ser særligt hos Elly, hvordan der ud af denne feedback opstår proksimale mål, som hun bruger til at udfordre sig selv med.

Selvbestemmelse

Vi har tidligere nævnt, at eleverne grundet de klare mål og rammer kan agere selvbestemmende i undervisningen, hvilket vi ser som et tegn på, at eleverne har opfyldt de tre psykologiske behov. Som vi har skrevet tidligere, er opgavens rammer ret snævre. Dette kommer til udtryk i 5.A, hvor vi så flere elever, der ikke kunne se en mening med at skulle sy et computercase og dermed gav udtryk for en manglende oplevelse af autonomi. I 5.B ser vi dog ikke tegn på, at opgaven synes meningsløs for dem. Vi ser derimod, at eleverne i 5.B i højere grad oplever kompetence i løbet af timen. Dette kan blandt andet skyldes, at eleverne er gode til at hjælpe hinanden. Når eleverne giver hinanden feedback, støtter det ikke blot deres behov for kompetence, men det bidrager også til deres oplevelse af samhørighed.

Flow

Vi har tidligere beskrevet, hvordan Elly formår at øge udfordringen for aktiviteten, så den er i overensstemmelse med hendes kompetencer, og hun viser flere gange i løbet af timen, hvad vi formoder er, tegn på flow. Dette kommer til syne ved, at hun kigger på sit sytøj, syr koncentreret, snakker ikke med de andre og virker heller ikke distraheret af de andre elevers snak. Dette fortsætter, indtil hendes sidemakker efterspørger hjælp. Baseret på disse observationer valgte vi

at interviewe Elly efterfølgende (sammen med andre elever), da vi var nysgerrige på hendes oplevelse af aktiviteten. Vi stillede derfor spørgsmålet: ”Er det noget, I nogensinde oplever, at I fokuserer så meget på det, som I laver i håndværk & design? At I ikke tænker på noget andet?” (Bilag 3B), hvortil hun svarer: ”Altså, hvis jeg ligesom tænker tilbage på, hvad jeg tænker på, når jeg syr, så tænker jeg ikke rigtig på så meget, når jeg gør det” (Bilag 3B). Denne formulering ser vi som en indikator på, at hun har været i flow, da hun, som Kirketerp beskriver, er “... så fokuseret på det, [hun] arbejder med, at alt andet for en stund forsvinder” (Kirketerp, 2020, s. 49).

Ifølge Csikszentmihalyi er en af dimensionerne ved flowoplevelser en forandring i tidsfølelsen, så det føles som om, at tiden går hurtigere, som vi også fik øje på hos 5.A. Derfor spurgte vi ligeledes de adspurgte elever om deres oplevelse af tiden i denne dobbeltlektion. Til det svarede Thorbjørn: “Jeg synes, den [tiden] går relativt hurtigt ... Når den [timen] ligesom er slut, så tænker jeg sådan lidt, er der virkelig gået så lang tid?”. Victor formulerer det således: “Jeg føler ikke, at der er gået to timer, når man er færdig” (Bilag 3B). Disse svar leder os til den antagelse, at begge disse elever har været i flow og, som Kirketerp fremsætter, været så ”opslugt og motiveret” (Kirketerp, 2020, s. 25) af aktiviteten og dermed har mistet tidsfølelsen.

Opsummering:

I vores analyse af 5.B kom vi frem til, at der var tydelige mål og rammer for aktiviteten, da størstedelen af eleverne vidste præcis, hvad de skulle og havde mod på at komme i gang. Begge lærere var deltagende og der blev taget et ekstra lokale i brug, hvilket har øget tilstedeværelsen af både rammefaktorer, fravær af distraktioner og løbende feedback i højere grad end vi så i 5.A. Der var i løbet af timen noget snak ved bordene, men vi opdagede hurtigt, at denne snak var fagligt relateret og opstod især, når de sparrede med hinanden og gav hinanden feedback. Vi så i denne klasse eksempler på elever, der ikke havde de nødvendige kompetencer til at balancere udfordringen i aktiviteten, og det derfor enten blev for svært eller for nemt og dermed kedeligt. Men vi fremhæver i analysen også en elev, Elly, der formåede selvstændigt at udfordre sig selv, så hun kunne forblive i en flowtilstand.

Ovenstående har vi visualiseret nedenfor:



5.C

Det er onsdag morgen i 5.C på en skole i Gentofte. Der er 24 elever fordelt på to hold med hver sin lærer. Eleverne skal have håndværk & design, hvor den ene halvdel af klassen (12 elever) er i træværkstedet, hvor de skal lave en kasse med forskellige på forhånd bestemte samlinger.

Rammefaktorer

I træværkstedet er der 12 elever og en lærer, Camilla. Eleverne skal bygge en kasse i træ med fire forskellige samlinger, der på forhånd er bestemt. Ved timens start er nogle elever ikke gået i gang med samlingerne endnu, hvor andre er halvt færdige med deres kasse.

Undervisningen forløber over tre lektioner. En dobbeltlektion og en ekstra lektion efter 10-frikvarteret. Det tager dog ofte lang tid at rydde op og pakke sammen i værkstedet, så eleverne nåede kun omkring 25 minutters dedikeret arbejdstid efter frikvarteret, hvorfor den samlede undervisningstid er ca. 100 minutter. Vi vil vurdere, at det er god tid til opgaven, da de ikke forventes at blive færdige denne gang, men stadig har mulighed for at komme langt. Det er dog u hensigtsmæssigt for rammerne for flow, at undervisningen afbrydes af et 10-frikvarter.

Undervisningen foregår i ét lokale, træværkstedet, der desuden fungerer som gennemgang til et tilstødende tekstilværksted. I midten af lokalet står der kolonnehøvlbænke med 6 arbejdsstationer på hver side. Modsat gruppehøvlbænke lægger disse op til *individuel taktarbejde*, der gør det sværere for eleverne at se, hvad de andre laver og give peer feedback (Zachariassen & Eskildsen, 2021, s. 200).

Værktøj og andre redskaber er placeret på væggene eller op ad disse på reoler, og virker til alle at have faste pladser. Det er dog ikke helt klart for alle elever, hvor de kan finde det, de skal bruge. Dette oplever to elever, Anton og Karl Emil, flere gange i løbet af timen. Karl Emil spørger på et tidspunkt observatøren "Hvor er der blyanter?" (Bilag 1C) og et par minutter senere "Hvor er der malertape?" (Bilag 1C), men da observatøren aldrig har været i lokalet før, er der ingen hjælp at hente der. Camilla er på dette tidspunkt travlt optaget af at hjælpe de andre elever i gang med deres projekter, så Anton og Karl Emil går i stå i deres proces, fordi de mangler en blyant og noget malertape. Derudover er der kun 1 boremaskine til rådighed i lokalet, og da de er 12 elever, der skiftevis skal bore, leder dette til meget ventetid.

Klare mål og rammer

Tilgængeligheden af værktøj har også indflydelse på, hvorvidt eleverne oplever rammerne som klare og velkendte. Da Anton og Karl Emil leder efter blyanter og malertape, fortæller det os, at eleverne mangler kendskab til værkstedet, som er nødvendigt for, at de kan være selvkørende i den del af processen. Dette tolker vi som en del af de "Klare rammer inden for hvilke man kan agere frit/selvbestemmende og ansvarligt" (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49), som Knoop og Kirketerp beskriver som en ydre forudsætning for flow. Værkstedets rammer oplever vi altså ikke som værende klare for eleverne, da de bevirker, at eleverne ikke kan agere frit. Senere oplever Anton og Karl Emil et lignende problem, da de spørger observatøren "Ved du, hvad en dyvel er?" (Bilag 1C) og forklarer observatøren, at de fik at vide, at de skulle bruge en, men at de ikke ved, hvad det er. Observatøren siger ja og peger på dyvlen, men får ikke forklaret yderligere. Karl Emil og Anton går i stå og snakker i stedet om fodbold.

Senere i timen siger Camilla ud i rummet: "Inden man tager boremaskinen, så spænder man sit træ fast" (Bilag 1C). Ud fra vores observationer, tænker vi, at hun ser det nødvendigt at understrege dette, da flere elever gentagne gange har forsøgt at bore i træ, der ikke har været ordentligt spændt op. Det er altså en regel, der er i værkstedet, men som ikke virker klar og forståelig for eleverne. Vi oplever i stedet eleverne som værende travle og ivrige efter at komme videre, hvorfor de i forbifarten springer nogle ting over, såsom sikkerhed. Dette oplever vi som uhensigtsmæssigt både af åbenlyse sikkerhedsmæssige årsager, men det er også uhensigtsmæssigt for flow, da de førnævnte klare rammer, som forudsætning for flow, indebærer, at "man kan agere ... ansvarligt" (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49). Hvor vi her vil fremhæve, at ringe sikkerhed i et værksted ikke er ansvarligt. Det virker dog til at målene for aktiviteten er forholdsvis klare for

eleverne. De fleste har styr på, hvilke samlinger de skal lave, men har ofte brug for hjælp til at huske hvordan. Dette sætter højere krav til mængden af feedback, som vi vil komme ind på i afsnittet "Løbende feedback".

Fravær af distraktioner

Størstedelen af den snak, vi observerer mellem eleverne i træværkstedet, er relateret til aktiviteten og kan derfor betegnes som læringsro (Canger & Kaas, 2021, s. 134). Der er dog særligt ved timens start en del småsnak, da eleverne venter på hjælp til at komme i gang. Men så snart de er kommet i gang med hver deres kasse, er der udpræget fokus på aktiviteten. Dette understreges også af Anton i interviewet, hvor han siger: "Vi er på et ret godt hold, synes jeg, altså hvor der ikke er så mange, der fjoller" (Bilag 3C.2). Ud fra dette forstår vi, at Karl Emil og Anton oplever det som positivt, at der er en større læringsro på deres hold. Dette formoder vi er, fordi faktoren "Fravær af distraktioner" fra den didaktiske flow-model i høj grad er til stede i træværkstedet. Knoop & Kirketerp opstiller ligeledes "Mulighed for at fjerne distraherende faktorer, så det er muligt at koncentrere sig" (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 49) som en ydre forudsætning for flow.

Balance mellem udfordring og kompetence

Samlingerne, som eleverne skulle bruge til deres kasser, er forskellige slags samlinger af forskellig sværhedsgrad. Her formoder vi, at Camilla har indtænkt en progression, med henblik på at udfordringen skal stige i takt med deres kompetencer. Denne udvikling ser vi spor af i interviewet, da vi spørger: "Så I skulle lave kasser og lave samlinger. Hvordan var det?" (Bilag 3C.2), hvortil Karl Emil svarer: "Det var sjovt. Det var faktisk okay sjovt, men når du er nået til det sidste, så begynder det også at blive sjovere" (Bilag 3C.2). Vi antager, at når Karl Emil beskriver det som "sjovt", tyder det på, at der har været en god balance mellem udfordring og kompetence, da han hverken har kedet sig eller været anspændt. Det er derfor muligt, at Karl Emil har været i en flow-tilstand i timens løb, og måske endda optimalt flow, da han udtaler, at det ved den sidste og sværeste samling bliver endnu sjovere. Med udgangspunkt i Frost tolker vi, at denne samling "kalder på elevens fulde opmærksomhed og koncentration, er udfordrende, men inden for rækkevidde." (Frost, 2023, s. 202-203). Anton giver også udtryk for, at han har oplevet balance mellem udfordring og kompetence, da han siger: "Der var nogle ting, som var lidt svære, men ellers var det ret nemt, synes jeg" (Bilag 3C.2). På baggrund af dette anslår vi, at han

visse steder i aktiviteten har været udfordret i en sådan grad, at han muligvis har været i en flow-tilstand.

Løbende feedback

Ved timens start er der ingen fælles introduktion, men Camilla, går i stedet rundt hos eleverne en efter en. Her ser hun, hvor langt den enkelte elev er kommet og hjælper dem i gang med næste skridt. Det betyder, at der er mange elever, der venter på hjælp til at komme i gang. Flere af dem sukker og virker rastløse i deres bevægelser, som kommer til udtryk gennem dimsen med værktøj eller materialer og trippende fødder. En af de elever, der venter på hjælp, Anton, siger senere i interviewet, at: "I HD har man brug for flere lærere, synes jeg. Når der kun er en lærer, så går der ret lang tid, før du får hjælp" (Bilag 3C.2). Anton giver her udtryk for, at han mangler feedback fra læreren i undervisningen for at kunne komme videre. I interviewet tilføjer Karl Emil, derefter: "Når man endelig får [hjælp] en gang, så gør man det måske forkert. Og så skal man vente i lang tid" (Bilag 3C.2).

Vi ser dog også gode eksempler på peer feedback i træværkstedet. De to elever, Anton og Karl Emil, vælger at samarbejde i timen, muligvis for at støtte og give feedback til hinanden, så de ikke har det samme behov for feedback fra læreren. De arbejder side om side med hver deres kasse og følges ad i processen. Det gør de blandt andet ved at holde for hinanden, når den anden skal bore eller lignende. Vi taler med begge elever i interviewet og spørger ind til, hvordan det har været i timen i dag. Her svarer Anton: "Ja, vi er næsten færdige." Karl Emil gentager. Vi spørger: "Har I arbejdet sammen?", hvortil Karl Emil svarer: "Ved siden af hinanden. Vi har bare fulgtes." og Anton supplerer: "Vi har bare været lige ved det samme. Vi er bare nået lige langt" (Bilag 3C.2). Vi studser lidt over deres formuleringer her, særligt ved deres måde at nedtone det med ordet "bare". For i vores observation af undervisningen, formoder vi, at dette samarbejde har haft stor værdi for de to elever. I løbet af timen ser vi nemlig, at de formår at give hinanden meget af den feedback, som vi fra flow-teorien og selvbestemmelsesteorien ved både er kompetencestøttende og en forudsætning for flow, hvorfor det også udgør en faktor i den didaktiske flow-model. Denne løbende feedback ser vi blandt andet, når de siger ting som: "Du skal bore herved til" og "Hvordan får jeg den [boremaskinen] til at køre baglæns?" (Bilag 1C). Derudover får de gennem deres samarbejde også opfyldt deres behov for samhørighed. I dette tilfælde formår eleverne selv at få skabt dette samarbejde, som Ravn ellers påpeger, er praktikerens opgave i facilitering af samarbejde, hvor "praktikeren sørger for gensidig afhængighed i en

gruppe ved at etablere makkerrelationer og invitere til samarbejde på tværs” (Ravn, 2021, s. 254). Netop samarbejde gennem craft-aktiviteter, peger Kirketerp på, har en helt særlig egenkab, da “det er let at holde til at være sammen, når vi laver en aktivitet, som har fokus, i stedet for at vi har en samtale, som kan være svær at slappe af i pga. for mange socialt uklare regler” (Kirketerp & Bukhave, 2023, s. 177).

Selvbestemmelse

I vores analyse fra træværkstedet har vi set en variation i elevernes oplevelse af autonomi, kompetence og samhørighed. Her fremhæver vi Karl Emil og Anton, der viser flere tegn på, at de oplever både autonomi, kompetence og samhørighed. Den feedback, de giver til hinanden, virker kompetencestøttende samtidig med at samarbejdet støtter deres behov for samhørighed. Karl Emil og Anton virker til at have ejerskab over aktiviteten, på trods af dens manglende valgmuligheder, hvorfor vi samlet set vil argumentere for, at de har oplevet selvbestemmelse i undervisningen.

Flow

Vi har tidligere i analysen set eksempler på, at særligt Karl Emil og Anton potentielt har været i en flow-tilstand. I interviewet spørger vi ind til, hvad de tænker på, imens de arbejder, da vi på baggrund af Sadlo ved, at vores “Central Executive Network (CEN) aktiveres, når vi fokuserer opmærksomheden på en færdighedskrævende aktivitet” (Sadlo, 2023, s. 53) og dermed ikke længere har plads til de såkaldte “selvgenererende tanker” (Sadlo, 2023, s. 57). Anton svarer, at: “Nogle gange kunne man lige tænke på noget andet. Men ellers tænker jeg bare på det, jeg laver” (Bilag 3C.2), hvor vi vil vurdere, at når han blot tænker på det, han laver, er det fordi han er i flow og dermed har nedreguleret sit Default Mode Network (DMN) (Sadlo, 2023, s. 57). Sadlo beskriver også sammenhængen mellem DMN og craft således, at “Det ser ud til, at craft gennem sine fysiske og kognitive krav kan få os til at glemme enhver stress-påvirkning” (Sadlo, 2023, s. 58). Denne effekt ser vi spor af, da Karl Emil siger, at: “Man kan mere overskue det [håndværk & design] end andre fag” og Anton supplerer med: “... det er sådan mere dejligt, fordi det er stille og roligt. Ikke så stressende” (Bilag 3C.2).

Udover aktiviteringen af CEN, ser vi også en anden indikator på oplevet flow hos Karl Emil. Han formulerer det selv således: “Ja, men det er sjovere at lave noget, hvor du lige præcis kan lave det selv. Hvor du måske laver en eller to fejl” (Bilag 3C.2). Dette ser vi som et udtryk for, at

Karl Emil på egen krop har oplevet effekten af flow, fordi han, som fremsat af Knoop og Kirketerp, “løbende motiveres af mål, som vokser ud af processen” og “løbende begår småfejl, som man [han] må finde løsninger på” (Knoop & Kirketerp, 2023, s. 41).

Opsummering

Vi vil i nedenstående afsnit opsummere på de mest fremtrædende analysepointer fra træværkstedet i 5.C med en opmærksomhed på tilstedeværelsen af faktorerne fra den didaktiske flow-model.

I denne klasse har de længere tid til aktiviteten, og der er færre elever i lokalet, hvilket styrker rammefaktorerne. Dog fik vi øje på, at materialerne ikke var tilgængelige og der dermed ikke var klare nok rammer. Dette kom til udtryk ved, at eleverne ikke vidste, hvor redskaberne var henne, og at der ikke var boremaskiner nok, hvilket resulterede i flere opbrud. Mange elever stod standby og ventede længe, da de havde brug for hjælp fra læreren til at komme videre. Nogle elever samarbejdede og gav hinanden den nødvendige feedback, så de kunne gå videre med processen. Der var hovedsageligt faglig snak og læringsro i lokalet, og vi observerede flere elever, der viste tegn på flow.

Ovenstående har vi visualiseret nedenfor:



Delkonklusion

I følgende afsnit vil vi på baggrund af de tre analysedele og de dertilhørende opsummeringer sammenfatte disse i en delkonklusion.

Vi har i vores analyse været optagede af at undersøge undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse, i tre 5.klasser. Dette har vi gjort med afsæt i

den didaktiske flow-model, hvor vi helt konkret har kigget efter tilstedeværelsen af de fem faktorer fra modellen, og hvorvidt vi så tegn på, at eleverne oplevede selvbestemmelse og flow i undervisningen.

Overordnet set, fandt vi frem til, at i ingen af de observerede klasser var alle fem faktorer fuldt til stede, hvorfor ingen af klasserne havde de optimale rammer for at kunne opleve flow og selvbestemmelse.

Klasserne adskilte sig dog fra hinanden på flere måder, og den eneste faktor, der var til stede i samme grad i alle klasser, var balance *mellem udfordringer og kompetencer*. Derudover så vi, at ingen af de fem faktorer var fuldt til stede i 5.C, hvor kun en faktor, *klare mål og rammer*, var til stede i 5.A. I 5.B var følgende tre faktorer dog fuldt til stede: *klare mål og rammer*, *løbende feedback* og *rammefaktorer*. Her er det særligt interessant, at på trods af at 5.A og 5.B havde de samme lærere, den samme stillede opgave og de samme fysiske rammer tilgængelige, var de forskellige faktorer til stede i forskellig grad. Dette skyldes formentlig, at rammefaktorerne i 5.B blev udnyttet bedre, da begge lærere deltog og flere lokaler blev taget i brug, hvilket også fik betydning for tilstedeværelsen af løbende feedback og fravær af distraktioner. I vores vurdering blev rammefaktorerne i 5.A ikke udnyttet i samme grad, da der kun var én deltagende lærer, og da ellers tilgængelige lokaler ikke blev inddraget. Dette kan være medvirkende til, at faktoren *fravær af distraktioner* slet ikke var til stede i 5.A. Det er desuden kun i denne klasse, vi fik øje på, at en faktor slet ikke var til stede.

I 5.C var alle faktorerne til stede i nogen grad, og i 5.A var der både en faktor, der var fuldt til stede og en, der slet ikke var til stede. Derfor vil vi vurdere, at rammerne for at kunne opleve flow og selvbestemmelse var nogenlunde de samme. Eftersom der i 5.B var flest faktorer fuldt til stede, vil vi argumentere for, at det er i denne klasse, hvor der var de bedste rammer for at kunne opleve flow og selvbestemmelse.

Diskussion

I ovenstående analyse har vi undersøgt undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse. Med udgangspunkt i den didaktiske flow-model så vi, at mo-

dellens fem faktorer var til stede i forskellig grad i de forskellige klasser, hvilket påvirkede elevernes muligheder for at kunne komme i flow og opleve selvbestemmelse. Modellen opstiller faktorerne som værende lige vigtige, men i vores observationer så vi, at det ikke var de samme faktorer, der var afgørende for, om eleverne kunne komme i flow. Dette fik os til at tænke på, om det overhovedet er muligt at lave en model, der passer til alle. Vi så, at der var forskellige ting på spil i de forskellige klasser, og derfor er det naturligt, at nogle faktorer kræver et større fokus. Har man eksempelvis en klasse, der taler meget og generelt støjer i timen, vil faktoren *fravær af distraktioner*, sandsynligvis ikke være til stede og dermed kræve en større opmærksomhed fra læreren. Så man må i anvendelsen af modellen indtænke fleksibilitet og tilpasning i forhold til den pågældende klasse. Derudover er vi bevidste om, at det har afgørende betydning, hvilke ressourcer den enkelte skole har til rådighed, f.eks. i form af flere lærere, lokaler og tilgængeligt materiale. Modellens faktorer stiller nemlig høje krav til undervisningens rammer, hvilket leder os til spørgsmålet: Kan folkeskolen imødekomme disse krav, som den ser ud i dag? Og kan den tilbyde de nødvendige rammer for flow?

Siden folkeskolereformen i 2014 er der blevet skåret i lærernes forberedelsestid, der har været et større fokus på tests og mål, og det er særligt de boglige fag, dansk og matematik, der har haft høj prioritet. Denne prioritering blev også tydelig i et af vores interview, hvor eleven Thorbjørn formulerede det således, da vi spurgte, hvorvidt det er vigtigt at have håndværk & design: ”Det kommer an på hvad man laver. Om man kan lære noget. Altså, jeg vil sige, der er jo noget der er helt sikkert vigtigere sådan som, at man kan læse, skrive og regne. Jeg synes ... ikke, at det er et helt vildt vigtigt fag at have” (Bilag 3B). Men med regeringens nye folkeskoleudspil fra oktober 2023 ser dette ud til at ændre sig. Regeringen vil sætte folkeskolen fri, ”så der er ro og plads til mere fordybelse” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023), hvilket blandt andet medfører flere ressourcer til de praktisk-musiske fag, herunder håndværk & design. Her bliver vi nysgerrige på, om denne plads til mere fordybelse er ensbetydende med, at der så vil være bedre muligheder for, at eleverne kan komme i flow? Det er der noget, der tyder på, for det nye udspil indebærer blandt andet dobbelt så mange timer til de praktiske valgfag i 7. til 9.klasse, og derudover vil regeringen afsætte 2,6 milliarder kroner til bedre faglokaler på skolerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Dette vil forhåbentlig styrke skolernes *rammefaktorer* i form af god tid, flere lokaler, tilgængelige materialer og måske endda flere lærere.

Fordybelse er ikke et nyt begreb i en folkeskolesammenhæng. I folkeskolens formål står der nemlig, at folkeskolen skal ”skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Her er vi af den opfattelse, at særligt faget håndværk & design spiller en væsentlig rolle i at imødekomme dette, hvilket også kommer til udtryk i faghæftet for håndværk & design. I beskrivelsen af fagets identitet står der, at der i håndværk & design “udvikles særlige arbejdsmetoder, som skaber rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst gennem håndens arbejde” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b). Gennem vores arbejde med craft-psykologi, er det blevet klart for os, hvordan netop håndens arbejde bringer en lang række sundhedsfremmende effekter med sig, som, vi mener, taler ind i oplevelse, fordybelse og virkelyst. Dette burde i vores optik være med til at give faget en større berettigelse i skolen, da det står beskrevet som en del af fagets identitet at opfylde den del af folkeskolens formål. Vi har nemlig en oplevelse af, at faget ikke kommer til sin ret og møder ofte den opfattelse, at faget ikke kræver det samme, som de boglige fag. Dette kom også til udtryk i vores interview, hvor eleven Karl Emil beskriver faget som “et hyggefag” og eleven Vigga tilføjer: “... det er bare sådan, for at gøre det lidt sjovere at gå i skole” (Bilag 3C.2). Som kommende håndværk & design-lærere virker udtalelser som disse både nedslående og demotiverende for vores fremtidige praksis, da de rammer vores faglige stolthed. Vi opfatter det som, at mange overser fagets dannelsespotentialer, hvilket er tankevækkende, da det netop er i dette fag, hvor innovation og entreprenørskab sættes i fokus, som der i fremtiden vil være stor efterspørgsel på. Derudover er det ifølge folkeskolens formål en af skolens opgaver, at den “forbereder dem [eleverne] til videre uddannelse” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a) og da, der fra politisk side er et ønske om at flere unge søger ind på erhvervsuddannelserne, ser vi endnu en gang et stort potentiale i faget, da faget kan være med til at understøtte dette. Håndværk & design kan i vores optik bidrage til, at flere unge får øjnene op for de praktiske fag og bliver bevidste om, at det er noget de kan bruge hele livet igennem - både som uddannelsesretning og som en del af den almene dannelse. Vi er dog klar over, at det ikke er en nem opgave, da mange af de elever, vi har mødt, ikke kan se det samme potentiale i faget, som vi kan. Eleven Carlo sætter i vores interview ord på hans syn på håndværk & design-faget: “Altså de siger, at vi kan bruge det senere i livet, og det kan vi bare ikke. Fordi jeg skal være journalist, jeg skal ikke gå rundt og sy og alt muligt” (Bilag 3C.1).

Som vi tidligere har beskrevet, slår craft-psykologien fast, at craft både er trivsels- og sundhedsfremmende. Denne teori er dog endnu ikke særligt udbredt på trods af, at den underbygges af

forskning og er baseret på flow-teorien og selvbestemmelsesteorien, der begge er velunderbyggede og anerkendte teorier. Vores tese er, at hvis craft-psykologi blev udbredt i større omfang, vil dette bidrage til håndværk & design fagets berettigelse og forhåbentligt på sigt kunne sidestilles med idræt i forhold til fagenes sundhedsfremme. Langt de fleste vil mene, at idræt er et vigtigt fag i skolen, da det blandt andet bidrager til elevernes sundhed, særligt den fysiske sundhed. Dette cementeres i idrætsfagets formål, hvor der står: "Idrætsfaget skal give eleverne erfaring med og indsigt i idrættens betydning for sundhed og trivsel" (Børne-og Undervisningsministeriet, 2019c). Craft-psykologien fremmer derimod den mentale sundhed. Så hvad skal der til for at crafts sundhedsfremmende effekter skrives ind i håndværk & design-fagets formål? Og vil dette være med til at ændre ved fagets status? Stod det til os, skulle følgende formulering derfor indskrives i fagets formål: "Håndværk & design-faget skal give eleverne erfaring med og indsigt i crafts betydning for sundhed og trivsel". Dette er særligt aktuelt, da der de seneste år har været et øget fokus på vores mentale sundhed, og grundet en stigende mistro blandt børn og unge (Børns Vilkår & Trygfonden, 2020) har skolen nu fået en større opgave i at løse dette problem. Frost peger på, at "et craft-psykologisk perspektiv på trivsel kan tilbyde en ny og anderledes tilgang i indsatsen for at fremme trivsel blandt eleverne" (Frost, 2023, s. 200), hvilket vi med vores erfaringer fra dette projekt bakker op om.

Meget i denne diskussion har kredset om fagets diskurs - både hos eleverne, politikere og i fagets eget faghæfte. Særligt den måde vi taler om faget på har stor betydning for både elevernes og resten af samfundets opfattelse af faget og dermed dets berettigelse. Vi ser det derfor som nødvendigt, at faget og crafts sundhedsfremmende effekter tales op, og at der bliver en enighed om vigtigheden af disse for, at det for alvor kan få indflydelse i skolen. Her stiller Frost det relevante spørgsmål: "Hvordan skal man fremover vælge at tale om håndarbejde og håndværk i skolen, så man ophøjer det til mere end tidsfordriv, og giver flere (også på tværs af kønnene) lyst til at udforske det at lave craft?" (Frost, 2023, s. 212). Vi gør os forhåbninger om, at det nye folkeskoleudspil kan være med til at ændre denne herskende diskurs, så faget i stedet får den berettigelse, vi mener, det fortjener.

Handleperspektiver

Vi vil i det følgende afsnit præsentere konkrete bud på, hvordan man i undervisningen kan skabe bedre rammer for, at de sundhedsfremmende effekter fra craft-psykologien kan komme i spil. Dette vil vi gøre med udgangspunkt i den didaktiske flow-model, da vi i udarbejdelsen af denne

netop ønskede, at den kunne bruges konkret i tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning. Ud fra hver faktor peger pilene på handleanvisninger, som vi argumenterer for, skal indtænkes for at optimere rammerne for flow. Vi har her udvalgt en handleanvisning fra hver faktor, hvor vi vil give vores bud på, hvordan denne konkret kan implementeres i praksis.

Rammefaktorer – Tilgængeligt materiale og værktøj:

Drømmescenariet er selvfølgelig, at der, når eleverne for eksempel skal tage symaskinekørekort, er nok fungerende symaskiner til alle elever i klassen. Men det er ofte tilfældet, at der til en klasse på 24 elever kun er 7 symaskiner, der virker. Derfor er det nødvendigt, at man i tilrettelæggelsen af undervisningen tager højde for antallet af maskiner i forhold til, hvor mange elever der kan lave aktiviteten på samme tid. Så er der kun 7 tilgængelige symaskiner, må symaskinekørekortet tages i hold af 7 elever, hvor de resterende elever arbejder med en anden aktivitet. Det samme gør sig gældende i træværkstedet, hvor det ikke er optimalt med kun én boremaskine, hvis samtlige elever skiftevis skal bore. Her vil det være optimalt med en boremaskine per gruppe på 4 elever.

Klare mål og rammer – Velkendte rammer:

Velkendte rammer opstår ofte over tid, men ikke altid af sig selv. Vi tænker derfor, at det vil være en god idé, at man som lærer, både når man får en ny klasse, når eleverne starter op efter ferier, og når eleverne skal arbejde i et nyt værksted, bruger tid på at gennemgå værkstedets rammer. Dette indebærer både, hvordan eleverne skal begå sig i værkstedet, men også helt konkret, hvor de kan finde de forskellige værktøjer og materialer. Her mener vi, at det er vigtigt at lave en tydelig visuel organisering af, hvor disse hører til, for eksempel ved at benytte ikoner eller billeder, samt værktøjets/materiallets navn på diverse skuffer og skabe. Dette vil både gøre det nemmere for eleverne at finde de rette materialer og lægge tingene tilbage på den rette plads, hvilket medfører, at eleverne kan begå sig mere selvstændigt i værkstedet.

Fravær af distraktioner – Stilhed:

Dette kan man gøre ved at lave korte aktiviteter på 5-15 minutter, hvor eleverne skal arbejde i stilhed. Aktiviteterne skal være low-entry aktiviteter, så eleverne kan være selvkørende og ikke afhængige af hjælp fra hverken sidemakker eller lærer. Det kan for eksempel være at lave vikleprøver, brodere korssting eller sy efter et ark med enkle mønstre på symaskinen.

Balance mellem udfordring og kompetence – Læremidler:

For at eleverne kan opretholde en balance mellem udfordring og kompetence, er det vigtigt, at eleverne får tilbudt læremidler, der kan støtte dem i aktiviteten. Dette kan for eksempel være en række korte videoer, der viser, hvordan man tråder en symaskine, syr forskellige basis sting og hæfter ende. Eller et instruktionsark med illustrationer, der viser, hvordan man laver en samling i træ. Selvom det kræver en del forberedelsestid og ressourcer at lave disse læremidler selv eller finde frem til de rette på enten YouTube eller online læringsportaler, ser vi det som en god investering for undervisningen, at man gør sig dette forarbejde.

Løbende feedback – Peer feedback:

Som vi tidligere har nævnt, handler denne faktor særligt om, at der skal være en feedback-kultur til stede. Dette kan rammesættes i højere eller mindre grad, men en måde man kan rammesætte peer feedback på, er ved at etablere *heterogene grupper* på max. 4 elever i klassen på baggrund af deres forskellige kompetencer i faget (Kagan & Stenlev, 2006, s. 24). Disse grupper vil fungere som feedback-grupper, hvor de arbejder side om side i undervisningen og derfor løbende kan henvende sig til hinanden efter hjælp eller sparring. Denne organisering vil også skabe et mindre behov for feedback fra læreren, hvilket er hensigtsmæssigt, når man er én lærer til mange elever.

Konklusion

Vi har i dette projekt undersøgt undervisningsrammernes betydning for craft-psykologi, herunder flow og selvbestemmelse, i håndværk & design-undervisningen i tre 5. klasser med udgangspunkt i den didaktiske flow-model, som vi har udarbejdet til formålet.

I vores analyse kom vi frem til, at ingen af de tre klasser havde de optimale rammer for at kunne opleve flow og selvbestemmelse. I de to klasser, hvor undervisningsrammerne lignede hinanden, var udfaldene forskellige. I den ene klasse var der de bedste rammer for craft-psykologi, da der her var flest faktorer fuldt til stede, hvor den anden klasse kun havde én faktor, der var fuldt til stede og én faktor, der slet ikke var til stede. Dette viste os, at der er andre ting, der påvirker tilstedeværelsen af faktorerne fra den didaktiske flow-model, herunder forvaltningen af rammerne og elevsammensætningen. I modellen fremgår alle faktorer som værende lige vigtige, men i diskussionen stillede vi os kritiske overfor dette, da det i vores analyse blev klart, at det afhænger af den enkelte klasse, hvilke faktorer der kræver størst opmærksomhed. Derfor kræver brugen af

modellen i praksis, at man som lærer tilpasser den efter den enkelte klasse og skolens ressourcer. Her fremhævede vi regeringens nye folkeskoleudspil fra oktober 2023, der tilfører de praktisk-musiske fag flere ressourcer, hvilket, vi håber, også vil styrke fagets berettigelse og skabe bedre muligheder for, at de sundhedsfremmende effekter ved craft kan få en plads i skolen. Hvorvidt folkeskoleudspillet bliver en realitet eller ej, må tiden vise. Indtil da pegede vi afslutningsvis på nogle konkrete handleforslag, man som lærer kan indtænke for at skabe bedre rammer for de sundhedsfremmende effekter ved craft i håndværk & design-undervisningen fremadrettet.

Litteraturliste

- Bukhave, E. & Kirketerp, A. (2023). *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter en grundbog til praksis*. Gads Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Folkeskolens formålsparagraf. Retsinformation*. Lokaliseret d. 4. december 2023 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Børne- og undervisningsministeriet (2019b). *Håndværk og design Faghæfte 2019* (2. udgave). Lokaliseret d. 20. november 2023 på <https://emu.dk/grundskole/haandvaerk-og-design/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t21>
- Børne- og undervisningsministeriet (2019c). *Idræt Fælles mål*. Lokaliseret d. 8. december 2023 på <https://emu.dk/grundskole/idraet/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>
- Børne- og undervisningsministeriet (2023). *Nyt udspil skal styrke kvaliteten i folkeskolen og sætte skolen fri*. Børne- og undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 4. december 2023 på <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/okt/231011-nyt-udspil-skal-styrke-kvaliteten-i-folkeskolen-og-saette-skolen-fri>
- Børns Vilkår & Trygfonden (2020). *Skolen og det trygge klasse miljø - Hvordan mindsker vi presset på børn og unge?* Lokaliseret d. 4 december 2023 på <https://bornsvilkar.dk/skolepres/>
- Canger, T. & Kaas, L.A. (2021). *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow - optimaloplevelsens psykologi*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Degnaard, K. (2023). *Kompetencemålsprøve i Håndværk & design*. Københavns Professionshøjskole
- Degnaard, K., Frandsen, E. & Vium, S. (2022). *Kompetencemålsprøve i Pædagogisk lærerfaglighed*. Københavns Professionshøjskole.
- Frost, D. R. (2023). Kapitel 13: Trivsel i grundskolen med craft-aktiviteter. I Bukhave, E & Kirketerp, A. *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter - en grundbog til praksis* (s. 199-212). Gads Forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). *Undervisningsplanlægning for faglærere* (2. udgave). Gyldendals lærerbibliotek
- Høyen, M., & Brinkkjær, U. (2018). Hermeneutik. I *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. udg., s. 81–95). Hans Reitzels Forlag.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. Malling Beck.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I *Børn som informanter* (s. 23-49). Børnerådet.

- Kirketerp, A. (2020). CRAFT-PSYKOLOGI - Sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk. Forlaget Mailand.
- Kirketerp, A. (2023). Kapitel 6: Sundhedseffekter ved craft. I Bukhave, E & Kirketerp, A. *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter - en grundbog til praksis* (s. 85-102). Gads Forlag.
- Kirketerp, A. & Bukhave, E. (2023). Kapitel 11: Vejledning til craft-intervention - sådan kommer du i gang. I Bukhave, E & Kirketerp, A. *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter - en grundbog til praksis* (s. 171-186). Gads Forlag.
- Knoop, H. H. & Kirketerp, A. (2023). Kapitel 3: Flow: Optimaloplevelsens psykologi. I Bukhave, E & Kirketerp, A. *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter - en grundbog til praksis* (s. 41-52). Gads Forlag.
- Ravn, I. (2021). Selvbestemmelsesteorien - motivation, psykologiske behov og sociale kontekster. Hans Reitzels Forlag.
- Sadlo, G. (2023). Kapitel 4: Crafts beroligende effekt-neurobiologiens opdagelse af DMN. I Bukhave, E & Kirketerp, A. *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter - en grundbog til praksis* (s. 53-67). Gads Forlag.
- Schmidt, C. H. (2022). Hermeneutik. 2. udgave. Lokaliseret den 2. oktober 2023 på: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/
- Szulevicz, T. (2020) Kapitel 3: Deltagerobservation. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udgave, s. 97 - 116). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020) Kapitel 1: Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udgave, s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Thurén, T. (2019). Kapitel 14: Humanistisk metode - hermeneutik. I *Videnskabsteori for begyndere* (3. udgave, s. 133-142). Hans Reitzels Forlag.
- Zachariassen, R. & Eskildsen, O. K. (2021) Kapitel 7: De fysiske rammer for faget håndværk og design. I *Håndværk & design - et fag i skolen* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag A - Samlede bilag for 5.A

Bilag 1A: Observationsnoter fra 5.A (1)

Beskrivelse	Noter
<p>Eleverne skal lave computercase i filt. Syes sammen i hånden med knaphulssting</p> <p>Elev kalder på hjælp - trommer i bordet</p> <p>Mange beder om hjælp til at hæfte ende. "Godt, hvis I har brug for at se, hvordan man hæfter ende, så kom herop!" Læreren viser samlet ved et bord hvordan.</p> <p>Flere hjælper hinanden</p> <p>Efter at have hæftet ende har flere elever svært ved at starte med ny tråd.</p> <p>De fleste snakker ved "pigebordet", der arbejdes imens.</p> <p>Ved "drengbordet" er der også en del snak, men arbejder ikke i samme grad. Dimser med det.</p> <p>En elev sidder stille med hånden op.</p> <p>En elev vælger at skifte farve på snoren. Spørger sidemakker: "Tror du godt jeg kan finde ud af det?".</p> <p>Greta kommer lidt senere forbi og siger "Nå, du har skiftet farve. Spændende valg."</p>	<p>→ arbejdede før meget koncentreret</p> <p>→ mange virker til at have svært ved at se hvordan det skal gøres</p> <p>→ måske er det for let?</p> <p>→ Virker til at nogle elever ved bordet er i flow, men det forstyrrer dem at der er så meget snak ved bordet. De ryger ud af flow. Enten arbejder de ellers snakker de - kan ikke koncentrere sig om begge dele på en gang.</p> <p>Det virker til at eleven forsøger at udfordre sig selv. Men det virker som om Greta ikke påskønner det, da det ikke var en del af opgaven.</p> <p>→ denne elev har generelt en del vanskeligheder i skolen, fortæller læreren. Særligt i dette fag. Kom for sent fordi han ikke gad være her, så han var et andet</p>

<p>Elev får hjælp af læreren efter at have haft svært ved at komme i gang. Sidder nu ved katederet og arbejder (koncentreret)</p> <p>Lærer spørger elev "Syr du eller snakker du?"</p> <p>Jeg sætter mig ned til bordet og spørger om man kan begge dele på en gang.</p> <p>Der er 7 syge i klassen den dag</p>	<p>sted på skolen, hvor hans klasselærer havde fundet ham.</p> <p>→ Flere svarer "sagtens". En siger: "Jeg ikke kunne snakke imens i starten, men jeg kan godt nu, hvor det er blevet nemmere."</p> <p>→ hvor meget uro havde der været hvis alle havde været der? Havde nogen så haft mulighed for flow??</p>
---	--

Bilag 2A: Observationsnoter fra 5.A (2)

Beskrivelse	Noter
<p>Elev fifler med nål og tråd. Forsøger at tråde, men det lykkes ikke. Fifler videre med nål.</p> <p>Elev stønner, lægger sig over bordet. Prøver at tråde nål. Banker hovedet i bordet.</p> <p>Elev går i gang med det samme. Taler med sidemakker → Syr imens. Tilbyder at hjælpe andre.</p> <p>Elev kigger på sit sytøj, syr, "koncentrationstunge"</p> <p>Elev kigger på sit sytøj, syr, taler ikke med sidemakker, kigger sjældent op.</p> <p>Elev fifler med post-it. Snakker med sidemand. Ligger ind over bordet for at snakke med sidemand → Lærer går derhen for at hjælpe. Syr efterfølgende.</p>	<p>Virker opgivende. Er det for svært?</p> <p>Frustration?</p> <p>Fokuseret, men forstyrres af sidemakker.</p> <p>I flow? Virker til at have styr på teknikkerne. Kan hjælpe andre.</p>

<p>Elev banker hovedet i bordet. Hænder op foran ansigt. Kigger på sit sytøj. Kigger efter lærer. Banker hovedet i bordet.</p> <p>Elev: "Er der nogen, der kan finde ud af at hæfte ende?"</p> <p>Elev fifler med nål, ruller tråden rundt om. Syr ét sting. Fifler med nål.</p>	<p>Tydelig frustration</p>
--	----------------------------

Bilag 3A: Uddrag fra interview med elever fra 5.A (Pelle, Bastian, Luna & Cecilie)

<p>Men først så vil vi gerne høre, hvordan det har været at have håndværk og design i dag. Nu er timen ikke helt færdig, men hvordan har det været i denne her time?</p> <p>00:19: Bastian: Det har været godt. Ja, hvad har været godt? Pelle: Det har været sjovt, fordi vi kom godt i gang, og vi ikke begyndte at tale så meget. Så får man mere lavet. Luna: Jeg synes, det er meget hyggeligt, at man bare kan sidde og lave håndarbejde, imens man kan sidde og tale.</p> <p>00:39: Luna: Ja. Så vi kan sidde og snakke, imens vi arbejder. Cecilie: Det er jeg helt enig med. Bastian: At vi heller ikke skal gennemgå alle ting hver gang. At vi ikke skal gennemgå alt hvad vi skal lave igen, og det tager virkelig lang tid. Så man aldrig kommer i gang.</p> <p>00:58: Så denne her gang, der vidste I allerede præcis, hvad det var I skulle? Pelle: Ja, så kan vi bare gå direkte i gang, og så begynde at lave noget.</p>
<p>01:16: Og var der så noget af det, I laver nu, som I synes er lidt svært? Pelle: Næ... At starte og slutte den. Jeg synes, det er lidt svært, når jeg skal gøre det. Ja. Luna: Så skal man stoppe og vente på, at der er hjælp.</p>
<p>Hvordan føles det inde i hovedet, når I sidder og laver stingene? Luna: Det er lidt svært, men også lidt nemt. Jeg synes at det er meget og kan slet ikke kan finde ud af det. Men så er der en anden, der hjælper mig, så kan jeg godt finde ud af det.</p> <p>02:41: Luna: Og så lidt tid efter, kan jeg ikke finde ud af det igen. Er det så, når du ikke kan finde ud af det igen? Er det så, når du løber tør for tråd og skal hæfte ende igen? Luna: Ja. Og så går det hele bare i kludder på min.</p>
<p>Men når I så sidder og laver det, tænker I så på noget andet imens, eller tænker I kun på det? Pelle: Vi tænker på, at nogle gange snakke med hinanden og lave det.</p>

03:21: Bastian: Jeg tror, at når vi sidder og snakker imens, så behøver man ikke at tænke meget og kigge på det. Men når vi har det i hånden, efter måske fem sting, så har vi det (bevægelsen) bare i hånden. Så kan man bare sidde og snakke imens. Pelle: Når man først har prøvet sådan én gang, så har man den bare.

Så det er også noget af det, du tænker på imens? Luna: Ja. Så det fylder ikke hele din opmærksomhed at sidde og lave det der computercover?

04:00: Luna: Nej. Jeg tror, at næsten alle har et cover **Ja. Men nu har I snart et nyt. Det er da også meget fedt.** Luna: Men jeg tror ikke, at jeg kommer til at bruge det.

04:17: Pelle: Jeg har bare et, jeg bruger. Jeg har en taske til det. Jeg har en taske til min computer, til min oplader, til min mus.

Jeg tænker faktisk mere på, i én time går tiden hurtigt, eller går tiden langsomt?

04:53: **Synes I, at I når vildt meget, bare ved...?** Bastian: Hvis det er noget sjovt, så går tiden rigtig hurtigt. Og så føles det, som om man har gjort det en halv time. Og så når det er kedeligt, så føles det, som om man har gjort det i to timer.

Er der noget i forhold til, om det er nogle nemme ting eller svære ting, I skal lave, og om det er sjovt eller kedeligt? Bastian: Egentlig ikke. 06:21: Bastian: Jeg synes, det er nærmest sjovere, når det er lidt svært. Man skal lige koncentrere sig lidt. Men man så lige har fået fat i det, så kører det bare.

Hvad synes du er hyggeligt ved det? Cecilie: Bare, at man kan sidde og koncentrere sig om noget krea.

08:15: Cecilie: Ja. Det er meget rart. **Og hvad er det, du får ud af det, når du koncentrerer dig om noget krea?** Cecilie: Så har jeg bare en rar fornemmelse inden i.

Hvad nu hvis vi fortæller jer, at det faktisk er mega sundt for hjernen at lave noget med hænderne, som man bare koncentrerer sig vildt meget om? 11:59: **Hvad tænker I om det? At det faktisk er sundt, det I laver herinde i håndværk og design, når I sidder og syr og koncentrerer jer om det. Det er sundt for hjernen.** Bastian: Det giver mening. **Hvorfor giver det mening?** Bastian: Man kan få det godt af ikke bare at sidde inde i et varmt klasselokale og skrive og lave sådan en lang tekst, hvor man faktisk kan koncentrere sig og man ikke bliver forstyrret så meget. 12:25: Bastian: Det er noget, man selv gerne vil, og man kan snakke imens. Cecilie: Man bliver lidt gladere af det og sådan frisk.

Bilag B – Samlede bilag for 5.B

Bilag 1B: Observationsnoter fra 5.B (1)

Beskrivelse	Noter
Samme indhold som i 5.V	
Flere elever vil gerne hente nål og tråd med det samme	→ virker motiverede for at komme i gang
Umiddelbart mere ro - mindre snak ved bordene	→ flere går i gang med at arbejde . Hjælper hinanden hvis der er brug for det
Elev får hjælp af sidemakkeren til at starte med en ny tråd. Eleven arbejder derefter koncentreret og hjælper andre efter behov.	
Elev snakker meget og får ikke syet.	→ forstyrrer de andre ved bordet. Virker til at det måske er for svært?
Lærer går forbi eleven og siger "Husker du også at sy?". Eleven tager kortvarigt fat på materialerne og snakker derefter videre.	
Elev arbejder for sig selv. Koncentreret. Får hjælp af lærer til at hæfte ende. Snakker lidt med sig selv imens	→ virker fokuseret - flow? Denne elev har normalvis støtte i de fleste timer, men ikke i HD.
Der er 19 elever i lokalet - måske 5-6 ved siden af i tilstødende lokale.	→ havde ventet længe på hjælp. Kom ud af eventuel flow. Hvordan kan dette undgås? Samme
Elev får hjælp af lærer og fortsætter arbejdet	problematik hver gang med hæfte ende og opstart
Elev arbejder. Snakker ikke med de andre imens. Spørger hurtigt "Hvor langt er du? Jeg er næsten færdig." Arbejder videre	→ Flow? Skynder sig - noget konkurrence?

<p>Elev der ikke har arbejdet synderligt i timen lægger snor på sidemakkers hoved.</p> <p>“Mange kan ikke hæfte ende” siger den ene lærer til den anden / ud i klassen</p> <p>Elev står op og putter snor på hovedet af en anden. Snakker. Lærer spørger om hun ikke skal sidde et sted hvor der ikke går hyggesnak i den.</p>	<p>→ forstyrrer (igen) sidemakker der arbejdede koncentreret</p> <p>→ Har hun svært ved det? De andre 3 piger omkring hende arbejder koncentreret.</p>
--	--

Bilag 2B: Observationsnoter fra 5.A (2)

Beskrivelse	Noter
<p>Elev henter tråd, før de får lov</p> <p>Småsnakker. Alle fem tråder nåle. “Kan du hjælpe mig med at tråde?”</p> <p>Elev kigger på sit sytøj, syr, % snak, hjælper andre.</p> <p>Elev: farveskift i tråd, nået til velcro</p> <p>To elever snakker og syr samtidig</p> <p>Elev snakker, skaber kontakt til andre. Får hjælp af sidemakker. Meget øjenkontakt. Syr lidt. Spørger sidemakker om hjælp ofte. Starter nye samtaler/emner hele tiden.</p> <p>“Kan ikke finde ud af det “ opgivende bevægelse med hænderne - starter med at snakke med sidemakker. Prøver igen</p> <p>Elev dimser med værktøjer og snakker med sidemand. Hjælper sidemand</p>	<p>Motiveret for at komme i gang.</p> <p>Flow? Men forstyrres af sidemand, der skal have hjælp</p> <p>Flow? Virker til at have overskud/kompetencer</p> <p>Noget andet end HD er på spil. Ville MEGET gerne sidde i rummet + “udvælges” til interview.</p>

EKSTRA NOTE: Elev sidder uroligt under interview → Sidder helt stille og syr	
---	--

Bilag 3B: Uddrag fra interview med elever fra 5.B (Victor, Elly, Thorbjørn & Emma)

<p>Har I også nogle gange, som om I koncentrerer jer meget, imens I syer, så I ikke har plads og oppe i hovedet til at tænke på noget andet?</p> <p>03:15: Victor: Ja. Thorbjørn: Jo, nogle gange ja. Eller kommer I også nogle gange til at tænke på, hvad det er, I skal i morgen, og hvornår er det vi får fri? Emma: Ja, der er så mange ting at tænke på hele tiden, så nogle gange tænker jeg, hvad skal jeg lave i morgen?</p> <p>Thorbjørn: Ja. Og når det bliver lidt kedeligt, så begynder jeg tit at tænke på noget andet. Så gider jeg ikke lige at tænke på det. Ja eller jeg snakker med nogle andre.</p>
<p>Snakker I imens, I sidder og syer? Victor: Ja. Nogle gange. Thorbjørn: Nogle gange. Hvornår er det, I ikke snakker?</p> <p>04:06: Emma: Når vi rigtig koncentrerer os. Ja. Og hvornår er det, I rigtig koncentrerer jer? Thorbjørn: Når det gælder om at komme først. Victor: Når man har, eller når der er blevet gjort noget forkert.</p>
<p>Hvordan føles tiden, når I har håndværk & design? Føler I, at tiden går hurtigt?</p> <p>04:39: Thorbjørn: Ja. Eller at tiden går langsomt? Thorbjørn: Jeg synes, den går relativt hurtigt. Ja. Hurtigt. Når den ligesom er slut, så tænker jeg sådan lidt, er der virkelig gået så lang tid? Victor: Ja. Jeg føler ikke, at der er gået to timer, når man er færdig.</p>
<p>Okay, synes I, det er vigtigt at have håndværk og design? Emma: Nogle gange. Nogle gange? 07:56:</p> <p>Thorbjørn: Det kommer an på hvad man laver. Om man kan lære noget. Altså, jeg vil sige, der er jo noget der er helt sikkert vigtigere sådan som, at man kan læse, skrive og regne. Jeg synes også, at det er noget, jeg synes ikke, at det er et helt vildt vigtigt fag at have.</p>
<p>Er det noget, I nogensinde oplever, at I fokuserer så meget på det, som I laver i håndværk og design? At I ikke tænker på noget andet? Thorbjørn: Altså, ja.</p> <p>13:25: Elly: Altså, hvis jeg ligesom tænker tilbage på, hvad jeg tænker på, når jeg syer, så tænker jeg ikke rigtig på så meget, når jeg gør det.</p>

Bilag C – Samlede bilag for 5.C

Bilag 1C: Observationsnoter fra 5.C

Beskrivelse	Noter
<p>Opstart i træ - byg en kasse med forskellige på forhånd bestemte samlinger. Lærer går rundt og ser hvor langt hver elev er kommet og hjælper med hvad næste skridt er.</p> <p>Anton og Karl Emil går i gang med at bore. De eneste der er i gang med "noget". Resten snakker og dimser.</p> <p>En anden elev bliver færdig med at bore siger "Jeg er færdig nu"</p> <p>Karl Emil spørger mig "Hvor er der blyanter?" "Hvor er der malertape?"</p> <p>Nu er der ikke så meget snak - mange er i gang med arbejde.</p> <p>Anton og Karl Emil spørger mig "Ved du hvad en dyvel er?"</p> <p>Lærer: "Inden man tager boremaskinen, så spænder man sit træ fast"</p> <p>2 elever sidder uden for lokalet i 30 min. Kommer selv ind igen og beder om hjælp. Skal vente.</p> <p>Anton og Karl Emil elever arbejder side om side og følges ad i processen. Hjælper med at holde.</p> <p>Mange venter på hjælp igen.</p>	<p>→Ventetid. virker som om de keder sig allerede inden de er kommet i gang. Sukker og virker rastløse i deres bevægelser.</p> <p>→ Ved vist ikke hvad han skal nu? Lærer kan ikke hjælpe fordi der er mange der venter på hjælp. % flow</p> <p>→ Har aldrig været her, så nej. Virker til at mange ting spænder ben for deres proces. Virker til at gå i stå før de kommer i gang.</p> <p>→ flow? Ikke overskud til snak</p> <p>→ De fik at vide at de skulle bruge en, men ved ikke hvad det er. Går i stå. Snakker om fodbold.</p> <p>→ Eleverne virker til at have travlt og ivrige efter at komme videre, så de springer nogle ting over (som sikkerhed f.eks.) De skynder på hinanden, når de venter på boremaskinen.</p> <p>→ Virker til at fungere godt. Støtter hinanden. Siger ting som "Du skal bore hened til" og "Hvordan får jeg den til at køre baglæns"</p>

De samme elever, der var uden for lokalet, er væk igen. Den ene kommer selv tilbage 15 min senere. Den anden kom aldrig tilbage.	
--	--

Bilag 3C: Uddrag fra interview med elever fra 5.C (Anton, Karl Emil & Vigga)

<p>Hvordan var det at have håndværk og design i dag? Anton: Det var okay. Fordi, jeg kunne godt lide at lave de der kasser. Ja? Anton: Ja, vi er næsten færdige. Karl Emil: Ja, vi er næsten færdige.</p> <p>Har I arbejdet sammen? Karl Emil: Ved siden af hinanden. Vi har bare fulgtes</p> <p>00:20: Anton: Vi har bare været lige ved det samme. Vi er bare nået lige langt.</p>
<p>00:36: Så I skulle lave kasser og lave samlinger. Hvordan var det? Anton: Det var sjovt. Karl Emil: Det var faktisk okay sjovt, men når du er nået til det sidste, så begynder det også at blive sjovere.</p>
<p>Og hvordan med sværhedsgraden, ved I, hvad det betyder? Ja. Var det for nemt, var det for svært? 01:07: Anton: Der var nogle ting, som var lidt svære, men ellers var det ret nemt, synes jeg. I HD har man brug for flere lærere, synes jeg. Ja. Karl Emil: Når du kun er en lærer, så går der ret lang tid før du får hjælp. Ja. Når man endelig får en gang, så gør man det måske forkert. 01:26: Og så skal man vente i lang tid.</p>
<p>Hvad da I stod og lavede det? 02:16: Tænkte I så på noget andet? Anton: Nogle gange kunne man lige tænke på noget andet. Et eller andet i fritiden. Men ellers tænker jeg bare på det, jeg laver.</p>
<p>Og hvordan synes I, det er at have håndværk og design i skolen? 02:58: Anton: Det kommer mest an på, hvad man laver. Ja. Karl Emil: Der er mange andre, der fjoller i HD. Jeg tænker, det er, fordi lærerne er sådan anderledes. Ja? Anton: Vi er på et ret godt hold, synes jeg, altså hvor der ikke er så mange der fjoller. På det andet hold er der ret mange.</p>
<p>Tror I også, at I ville synes det var sjovt, hvis det var meganemt at lave? Så I bare kunne gøre det med lukkede øjne. Anton: Det kommer an på, hvad de andre... Altså, hvis man var den, der hjalp de andre på en måde, men hvis de andre også synes det er nemt...04:17: så tror jeg, det er fint. Karl Emil: Ja, men det er sjovere at lave noget, hvor du lige præcis kan lave det selv. Hvor du måske laver en eller to fejl.</p>
<p>Hvordan er det at have det her fag ift. nogle af de andre fag? Karl Emil: Man kan mere overskue det end andre fag 05:28: Anton: Og så er der nogle andre, hvor det er sådan mere dejligt, fordi det er stille og roligt. Ikke så stressende. Karl Emil: Det er lidt mere et hyggefag. 06:22: Hvad tænker du? Vigga: Jeg tænker ikke, det er så vigtigt. Du tænker ikke, det er så vigtigt? Vigga: Nej. Hvorfor ikke? Vigga: Fordi det er bare ligesom, det er bare sådan, for at gøre det lidt sjovere at gå i skole.</p>

Bilag D - Interviewguide

- Hvordan var det at have håndværk & design i dag?
- Hvad med det I skulle lave? Hvordan var aktiviteten?
 - Sværhedsgrad
- Hvordan føltes det inde i hovedet, da du lavede det? Tænkte du på noget andet imens?
- Hvordan føltes tiden? Gik tiden langsomt eller hurtigt? Ventede du på frikvarter eller føltes det som om timen lige var startet?
- Hvordan synes I det er at have håndværk og design i skolen? Hvad får I ud af faget? Hvad gør det anderledes fra de andre fag I har? Synes I det er vigtigt at have håndværk og design - hvorfor?
- Laver I også håndarbejde eller håndværk derhjemme?
- Hvad nu hvis vi fortæller jer, at det faktisk er mega sundt for hjernen at lave håndarbejde og håndværk. Hvad tænker I om det?

Bilag E - Observationskema

Tid & sted _____

Beskrivelse	Noter