Kajsa Borg

Slöjdämnet

intryck - uttryck - avtryck

FILOSOFISKA FAKULTETEN
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Education and Psychology No. 77
Linköping University, Department of Behavioural Sciences
Linköping 2001

Arts and Crafts as a school subject (Slöjd) impression – expression – imprint

Kajsa Borg

Akademisk avhandling

som med vederbörligt tillstånd av filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet för avläggande av filosofie doktorsexamen kommer att offentligt försvaras på institutionen för beteendevetenskap i aulan i Key-huset, fredagen den 1 juni, 2001, kl. 10.00.

Abstract

The purpose of this study was to illuminate and question the school subject Arts and Crafts from the perspective of the pupils. The empirical investigations cover interviews with subject teacher and adults, focusing their memories from the Arts and Crafts subject in the compulsory school. The analysis is made from different point of reference. The interpretations were done on empirical ground and aimed at identifying the main problem areas, which then were taken as the point of departure for the further analysis.

The main patterns in the pupils' experiences are associated with the manual work processes and their self-made objects, which were taken as tokens of a growing maturity and sharing of a common cultural heritage. It gave rise to a wide range of comments on the type of knowledge generated from manual and æsthetic learning processes. The attitude of the teacher as an intermediary, may have a great impact for the future adult's interest in the subject field. The more pupil centred teaching the pupils had experienced, the more pleasurable memories they had.

The analysis shows that qualities of the subject is connected to the pupil's personal and bodily experience of the work process in mainly textile, metal and wood. The creative work generates feelings of pleasure and fulfilment, which seems to correspond to a basic need, which most people recognize. It combines various communicative expressions of individual, cultural and educational character. The Arts and Crafts subject can be characterized by four aspects which are interlaced; the manual, the æsthetic, the sociological and the theoretical aspect.

Key words: Arts and Crafts (slöjd), didactics, perspective of the pupil, compulsory school, manual work processes, self-made objects, cultural heritage, problemsolving, æsthetic learning processes, tacit knowledge, pupil centred teaching, bodily experience, communicative expressions.

Department of Behavioural Sciences
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping, Sweden

ISRN LiU-IBV-STU--77--SE ISBN 91-7373-027-0 ISSN 1102-7517

Slöjdämnet

intryck – uttryck - avtryck

Kajsa Borg

FILOSOFISKA FAKULTETEN
LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping Studies in Education and Psychology No. 77
Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2001

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Department of Behavioural Sciences
SE-581 83 Linköping

Slöjddämnet
intryck - uttryck - avtryck

Kajsa Borg

Tryck: Parajett AB, Sollentuna 2001

ISRN LiU-IBV-STU--77--SE
ISBN 91-7373-027-0
ISSN 1102-7517

Detta verk är licensierat under en Creative Commons Erkännande-IckeKommersiell 4.0 Internationell Licens.

Innehåll

FÖRORD	7
1. INLEDNING	9
MIN BAKGRUND	9
SLÖJDÄMNETS HISTORISKA UTVECKLING.....	10
Ämnets benämningar	14
AVHANDLINGENS INTRESSEOMRÅDEN	16
AVGRÄNSNINGAR.....	19
SYFTE	20
AVHANDLINGENS DISPOSITION	21
2. SLÖJD SOM FORSKNINGS- OCH UTVECKLINGSOMRÅDE.....	23
SLÖJDLÄRARUTBILDNINGARNA OCH FORSKNINGSANKNYTNINGEN	23
SLÖJDLATERAD FORSKNING	25
INTERNATIONELL SLÖJDFORSKNING.....	29
KONKLUSION.....	32
3. UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING	35
MINNEN	35
KVALITATIV INTERVJU.....	37
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	38
Intervjugrupp 1, informanter.....	38
Intervjugrupp 2, erfarna slöjdlärare	41
KONKLUSION.....	42
4. BEARBETNING OCH TOLKNING AV INTERVJUERNA	44
ATT SÖKA TEORI PÅ EMPIRISK GRUND.....	44
TOLKNINGEN	47
PROCEDUREN.....	51
TOLKNINGSRESULTAT MED CENTRALA PROBLEMOMRÅDEN	57
5. INTRYCK AV SLÖJDÄMNET.	59
MILJÖN I SLÖJDSALEN	59
MÖTET MELLAN ELEVER OCH SLÖJDLÄRARE	61
Elever om lärare.....	62

Lärare om elever	63
Elevernars inställning.....	65
Lärarnas inställning	67
ARBETSSÄTTET I SLÖJDSALEN	70
SPÅREN AV SLÖJDUNDERVISNINGEN	73
Slöjdekunskaper.....	73
Slöjdprodukten.....	75
Upplevelser och minnen.....	78
KONKLUSION.....	83
6. SLÖJDÄMNETS AVTRYCK	88
BEHÅLLNINGEN AV SLÖJDUNDERVISNINGEN	88
Informanternas syn på skolslöjden i framtiden.....	89
Slöjdlärarnas syn på slöjdens plats i en framtida skola.....	99
ERFARENHET OCH VISION – SAMMANFATTANDE ANALYS	104
Slöjd och teknik	104
Slöjd och kultur.....	106
Slöjd som formell bildning.....	108
KONKLUSION.....	111
7. SLÖJDÄMNETS SPÄNNINGSFÄLT.....	113
SLÖJDÄMNETS INNEHÅLL – FRÅN PRODUKT TILL PROCESSINRIKTNING	113
Slöjdföremål.....	113
Slöjdprocessen	117
LÄROPLANSRETORIK OCH SLÖJDÄMNESTEORI	124
Läroplanstexter	125
Har slöjdlärarna en egen teori?.....	127
SLÖJDLÄRARES FORMELLA UTBILDNING OCH ALLMÄNNA KOMPETENS	130
Slöjdlärares kunskap	130
Slöjdlärares olika förhållningssätt.....	132
KONKLUSION	137
8. SLÖJDÄMNETS KVALITETER.....	141
LÄRANDETS OBJEKT.....	142
KUNSKAP, ERFARENHET OCH LÄRANDE	145
Några filosofer	146
Praktik och/eller teori	149
Erfarenhetsbaserad kunskap.....	151

Är praktisk kunskap alltid tyst?.....	153
Hur överförs och utvecklas slöjdkunskap?	155
Kroppslig kunskap.....	158
KULTUR, IDENTITET OCH SPRÅK.....	161
Kulturförmedlande.....	161
Att skapa sig själv	164
Språk	165
KONKLUSION.....	168
9. SLÖJDÄMNETS MÖJLIGHETER	171
EGET UTTRYCK GENOM SLÖJD	171
ATT GESTALTA	177
ATT MEDVETANDEGÖRA	181
ATT UNDERVISA	184
ETT GRUNDLÄGGANDE BEHOV?	187
EPILOG - SLÖJD UTANFÖR SKOLAN.....	192
SUMMARY	195
REFERENSER	205
BILAGOR	

Förord

En lång, spännande och strapatsrik resa närmar sig sitt slut. Den som har gjort en resa har något att berätta, sägs det. En del av det som jag sett, hört, funderat över, tolkat och försökt analysera finns mellan pärnarna på denna bok. I mitt fall har jag gjort den här resan i redan kända trakter. Det är lätt att bli ”hemmablind” på de platser man ofta befinner sig. Man ser till slut mindre av både det som är speciellt sevärt och det som kanske borde åtgärdas och snyggas till. I det vanliga livet, när man inte är ute och reser, så finns det ofta ganska litet tid för att egentligen se sig omkring ordentligt. Men nu har jag haft tillfället att stanna upp, stanna en längre tid på samma plats, att titta på nära håll och mera noga. Jag har upptäckt att den trakt som jag ofta rör mig i, är mera nyansrik och mångfacetterad än vad jag tidigare trodde mig veta. Det finns platser som jag inte kände till, vägar som jag inte tidigare använt och grannar som jag inte har umgåtts med förut.

Den som framför allt hjälpt mig att finna det som har varit sevärt är min handledare professor Sven G. Hartman, som med varsamma kommentarer försökt begränsa mina utflykter, så att jag inte gått vilse och hamnat alldeles utanför kartan. Jan Sjögren har varit en initierad guide som känner trakten väl. Han har lagt ner mycket tid på att läsa den ena textversionen efter den andra, samt försökt få mig att se hur alla olika delar kan bli en helhet i en avhandling. Professor Lars Lindström har vid olika tillfällen bidragit med värdefulla synpunkter, så även vid slutseminariet. Han har hjälpt mig att hitta vägen till grannarna. Eva Trotzig har frikostigt delat med sig av sin kunskap om traktens historia och dessutom varit en uppmuntrande läsare, liksom barndomsvännen Britta Wingård, som jag för övrigt har gjort andra resor tillsammans med. Tack för att ni alla tagit er tid med mig och mina resebekymmer.

När vår handledare flyttade till Stockholm, fick vi som blev kvar bilda ett eget litet nätverk. Tack till Ingrid Karlsson och Ragnhild Swahn för konstruktiva träffar, som jag hoppas inte upphör när min bok är klar. Tack även till er andra, vänner och arbetskamrater på Estetiska institutionen och Beteendevetenskapliga institutionen vid Linköpings universitet. Tack för att ni läst texter och gett kommentarer, för omtanke och hänsyn och glada tillrop.

Sedan är det alla andra, utan vars hjälp avhandlingen inte hade kommit till. Kerstin Junehammar har varit med ända från resans start, Heino Ausmeel har fått tekniken att fungera, Maritta Edman som sett till att texten blivit en sammanhängande bok, Ulla-Britt Persson vars språkgranskning bidrar till att sista kapitlet av avhandlingen kan läsas även av dem som bor på andra sidan havet. Ann-Katrin Perselli får representera bibliotekspersonalen, som snabbt och vänligt fixat fram alla omöjliga texter. Till sist ett särskilt tack till Mats Nåbo för ideerna till och arbetet med omslag och figurer.

Men det är en sak till, reskassan. Det går inte att ge sig ut på en längre resa utan pengar till det nödvändigaste. Min avhandlingsresa skulle inte ha kunnat fullföljas utan stöd från Linköpings universitet och det kompetensutvecklingsprogram som från början leddes av professor Sven G. Hartman på initiativ från universitets direktör Curt Karlsson.

När nu resan är slut, så kommer jag hem igen. Pappa Herman finns inte längre, men hans ständiga stöd och uppmuntran har varit oerhört betydelsefullt genom åren. Tack Sten för din omtanke, för att du väntat, för att du skött om hushållet och allt annat under tiden. Tack för alla gånger du ryckt ut med överlevnadsmat och för alla mornar du tålmodigt försökt få liv i mig efter nattarbetet. Jag tror det skall bli bättre nu och jag skall köpa nya krukväxter. Till sist, men inte minst, tack till dig Jonas. Du har lärt mig mer om lärande och kunskap än vad du själv anar. Den här boken är till dig! Du har hunnit växa upp, flytta hemifrån och givit dig ut på egna resor. Nästa gång blir det din tur att skriva och berätta.

Linköping i april 2001.

Kajsa Borg

1. Inledning

Varför skriver man en avhandling om skolämnet slöjd? Slöjd är ett ämne som inte har en egen forskningsförankring, och som inte heller varit särskilt aktuellt i den pedagogiska debatten under senare tid. Jag har valt att skriva om slöjdamnet av flera skäl, dels därför att ämnesinnehållet på ett speciellt sätt aktualiserar förhållandet mellan teori och praktik, dels därför att många skolbarn i olika sammanhang har vittnat om att slöjd hör till skolans mest populära ämnen. Om eleverna anser att ett ämnesinnehåll är roligt, intressant och användbart bör det vara av allmänt intresse att undersöka vad som kan vara anledningen till ämnets popularitet. Elevernas uttalanden stöds av min egen och andras lärarerfarenheter. Vi har under åren iakttagit elever som arbetat med både iver och glädje. Jag har ofta mött personer som spontant börjar berätta om vad de gjort eller varit med om i slöjdsalen. Upplevelserna i slöjdsalen har gett kvarstående minnen. Ytterligare frågor har då blivit viktiga att undersöka. Varför verkar det som om vissa situationer från slöjdsalen finns kvar i minnet, när andra minnen falnar bort? Har det eleverna upplevde i slöjden haft någon särskild betydelse för dem i deras vuxna liv? Nya läroplaner, timplaner och omorganisationer har drivit olika personer att uttala sig om slöjdamnets vara eller icke vara. Min avsikt är inte att här ge mig in i en utbildningspolitisk diskussion, utan att fokusera slöjdamnet ur ett mera förutsättningslöst forskningsperspektiv.

Min bakgrund

Mitt intresse för slöjd grundades för länge sedan, antagligen i kretsen av kvinnliga släktingar som ständigt sysslade med handarbete som fritidssysselsättning och hobby, men som också

lappade, lagade och sydde kläder. Jag utbildade mig till textillärare och arbetade sedan i grundskolan under många år. Jag har i min egen yrkesverksamhet pendlat mellan eget textilt arbete, undervisning i textil slöjd av olika slag och studier på akademisk nivå. Ett par års studier i Japan med inriktning mot internationell pedagogik, japansk kultur och japansk skola gav ytterligare en dimension till mitt intresse för pedagogik i allmänhet och slöjdundervisning i synnerhet.

Som lärarutbildare vid ett universitet ställdes jag inför andra frågor än som textillärare i grundskolan. Jag behövde tillsammans med mina studenter kunna diskutera frågan "vad är slöjd?" i den obligatoriska skolan.

Licentiatarbetet inriktade sig på frågeställningen om vad som styr och begränsar slöjdundervisningen och vad om kan vara "slöjdämnets kärna". Förutom läroplanstexter jag kom då in på olika ramfaktorer, liksom lärarnas utbildning och deras syn på vad som var väsentligt i deras uppgift som slöjdlärare.

En avslutad studie betyder inte att alla frågor fullständigt besvarats. Den leder även till att nya frågor väcks. De förhållanden som ligger till grund för avhandlingens inriktning är dels min egen beprövade erfarenhet som lärare i textilslöjd och som lärarutbildare, dels de frågor som initierats genom mina internationella studier och erfarenheter samt forskningsfrågor som väckts genom pedagogikstudier.

Eftersom jag genom mina tidigare studier och erfarenheter kommit underfund med att styrtexter och klassrumsverklighet inte nödvändigtvis behöver sammanfalla, har en intention varit att försöka beskriva slöjdämnet på ett sätt som ligger närmare det som händer i slöjdsalarna, än som det beskrivs i nationella styr-dokument.

Slöjdämnets historiska utveckling

Det slöjdämne som avses i denna avhandling är skolämnet slöjd, som det förekommer i svensk grundskola eller i tidigare obligatoriska skolformer för elever mellan 7 och 16 år. Den slöjd eller motsvarande som förekommit på frivillig eller valbar grund i andra skolformer behandlas ej. Slöjdämnet har varit allmänt

förekommande i svenska skolor sedan slutet av 1800-talet och det blev ett obligatoriskt skolämne 1955. De ämnen som kallades praktiskt-estetiska¹ fick en stark ställning i grundskolan, men under senare delen av 1900-talet har deras undervisningsutrymme gradvis minskats till förmån för annat stoff.

Skolslöjden som ämne i den obligatoriska skolan har inte utformats utifrån en teoretisk bakgrund eller utifrån en vedertagen uppfattning att slöjdarbete bidrar till en allmänt högre bildningsnivå. Flick- och gosslöjd infördes i skolan på helt andra grunder som kan betecknas som utilistiska och politiska. Den allmänna folkskolan kritiserades på 1860-talet för att vara en alltför teoretisk pluggskola, den behövde vitaliseras. Skolschemat skulle alltså tillföras annat stoff, som krävde mindre pluggande och som föräldrarna ansåg vara nyttigt och användbart. Slöjdämnet passade in både för den som intog en konservativ hållning, genom sin arbetsfostrande inriktning *och* för den med en progressiv syn, eftersom slöjdandet också medförde arbetsglädje. Dessutom fanns det en historisk koppling till de filantropiskt inriktade slöjdskolor som drivits i storstäderna för att fattiga barn skulle lära sig att laga och lappa, så att de både kunde tjäna litet pengar och hålla sig själva någorlunda hela och rena. Samtidigt minskade kyrkans kontroll över individerna, vilket bidrog till att skolans betydelse för att ombesörja den moraliska fostran av barn och ungdomar som samhället behövde ökade. Olika samverkande faktorer bidrog alltså till att slöjdämnet infördes som ett frivilligt ämne. Varje pastorat som startade slöjdundervisning kunde få stadsbidrag till lärarlönerna.²

¹ Med *praktiskt-estetiska* ämnen avsågs (Lgr 62) bild, musik, idrott, slöjd och hemkunskap. I Lgr 69 används beteckningen *estetisk-praktisk*. I nästa läroplan skiljs begreppen åt i avsnittet om slöjd. "Eleverna skall genom *praktiskt arbete* ... utveckla sin skapande förmåga och sin känsla för *estetiska värden*." (Lgr 80 sid. 129). I denna avhandling kommer jag fortsättningsvis att konsekvent använda mig av samlingsbegreppet *praktisk-estetisk*, utan att problematisera ordens inbördes ordning. För närmare utredning av läroplanens begreppsanvändning hänvisas till:

Sjögren, Jan (1984) *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*.

² För vidare studier av bakgrundstexter till detta textavsnitt hänvisas till Hartman, Sven, G., Thorbjörnsson, Hans, Trotzig, Eva (1995b). *Handens pedagogik*, s. 23 ff.

Otto Salomon och Hulda Lundin blev gosslöjdens respektive flickslöjdens första företrädare. De verkade båda vid tiden för sekelskiftet 18-1900-talet. Ingen av dem hade någon egen lärarutbildning, men de startade var för sig utbildningar för blivande slöjdlärare och de publicerade sig i skrifter och lärarhandledningar. Trots olika förutsättningar drevs båda två av övertygelsen, att slöjdarbetet i sig kunde förena en hantverksmässig träning med moralisk fostran och utvecklande av formell bildning, i betydelsen att kropp och sinne tränas samtidigt. Man fick på så sätt en dubbel effekt av en sådan undervisning som var allmängiltig och inte inriktad på att ge ämnes- eller yrkesanknuten kunskap. Salomon hänvisade i sina texter till kända pedagoger som Fröbel och Pestalozzi, och han menade att eleverna genom sitt slöjdarbete uppfostrades på ett allmänt plan. Undervisningen skulle vara individualiserad och bygga på självverksamhet som i sin tur ledde till att barnen genom sina erfarenheter och iakttagelser byggde upp kunskaper och färdigheter.³

Hulda Lundin beskrev hur hon hämtat sina idéer från studiebesök utomlands, främst i Tyskland. Hon strävade efter att den kvinnliga skolslöjden skulle bli jämbördig med skolans andra ämnen och ville därför organisera undervisningen som klassundervisning. Även Lundin ansåg att flickslöjden bidrog till den formella utbildningen och till att träna öga och hand.⁴

Både Salomon och Lundin har haft en stor betydelse för hur skolslöjden sedan utvecklades under 1900-talet. Carl Malmsten gav dock uttryck för kritiska synpunkter. Han hävdade att barnen borde få en mera lekfull, "naturligt lagd" slöjd, som ej styrdes av uttänkta modellserier. Han ansåg att barnen skulle få bygga:

Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842–1919*.

Richardsson, Gunnar (1977, 1994). *Svensk utbildningshistoria*.

Thorbjörnsson, Hans (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken*.

Trotzig, Eva (1992). "quinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål" s. 43 ff.

- (1997). "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter" kap. 6.

³ Salomon, Otto (1884). *Om slöjden såsom uppfostringsmedel*.

⁴ Lundin, Hulda (1892). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*.

de ting de behöva i lek och allvar, låt dem lära att känna sig själva genom ett arbete, där de finna sig själva, uppdaga sin begåvnings art, växa till personligheter genom att få pröva och erfara måttet av sina egna krafter och fostras till frihet, ansvar och självständighet genom självverksamhet i gemensamt, ansvarsburet arbete.

Med undantag för Carl Malmstens engagemang i träslöjdsundervisningen från 1920-talet och framåt⁵, vilket satte fart på en debatt om träslöjdens innehåll, har slöjddämnena i stort sett varit oförändrade fram till grundskolans genomförande 1962.

Det tidigare parallellskolesystemet ersattes av en sammanhållen grundskola och den obligatoriska skolplikten förlängdes med ett år till att bli nio år. Återigen blev det politiska ståndpunkter som bidrog till att de praktiskt estetiska ämnena fick ett stort utrymme i den nya grundskolan. Den obligatoriska skolan krävde ett innehåll som kunde kännas meningsfullt både för dem som tidigare slutat skolan efter åtta år, för dem som fortsatt till yrkesskolor och för dem som tidigare valt realskola.

I förarbetena till grundskolereformen⁶ tog man stort intryck av den amerikanska progressivismen. Skolan skulle vara starkare knuten till olika samhällsföreteelser, eleverna skulle få tillfälle att bekanta sig med olika yrkesmiljöer och få förståelse för olika produktionsprocesser. I skolan skulle det finnas tillfälle till atelje/verkstadsarbete och olika slags kunskap skulle värderas lika. Eleverna skulle inom skolans ram kunna specialisera sig, de praktisk-estetiska ämnen fick ett relativt stort schemautrymme för vissa inriktningar och slöjd fanns på schemat i årskurserna 3-9 enligt den centrala läroplanen⁷. Den generella ämnesutveckling som

⁵ Malmsten, Carl (1941). *Ung slöjd*. Citatet hämtat från förordet. I detta förord finns även en förteckning över de olika skrifter om slöjd som Malmsten producerade från 1914 och framåt.

⁶ SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.

Sjögren, Jan (1991). *Praktiskt i skolan. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola*.

⁷ Gäller läroplanerna 1962, 1969 och 1980. I Lpo 94 uttrycktes i stället varje ämnes volym i en total garanterad undervisningstid per elev, vilket för slöjdens del är 330 tim (1 tim=60 min). (Uppgiften hämtad från Skolverkets hemsida våren 2000).

sedan skett och som dokumenterats i samband med att nya läroplaner sett dagens ljus 1969, 1980 och 1994 visar att slöjdämnet följt den allmänna skolutvecklingen. Till exempel har olika samarbetsformer inom ämnet och mellan slöjd och andra ämnen utvecklats i enlighet med Lgr 80. En annan förändring är, att enskilda elevers egna önskemål har fått större utrymme i slöjdundervisningen på 1990-talet.

Skolämnet slöjd har således en drygt 100-årig historia. Ämnesinnehållet växte fram ur de styrandes tilltro till arbetar- och bondebefolkningens behov av att kunna tillverka och underhålla bruksföremål. Genom ämnet gavs möjligheter att fostra eleverna inför ett kommande vuxenliv i hemmet eller i någon form av produktionsverksamhet. Ämnet har alltid förutsatts ha betydelse för elevernas allmänna utveckling, däremot har inte slöjdämnet naturligt förknippats med kulturfrågor på samma sätt som t.ex. musik, bild eller idrottsämne trots att det tillhört det praktisk-estetiska ämnesområdet sedan 1960-talet.

Det är förmodligen ganska vanligt att vuxna människor tänker på skolan, med bilden av den egna eller möjligen barnens skolgång för ögonen. På så sätt vidmakthålles en föråldrad bild av både slöjd och andra skolämnen hos personer som inte dagligdags är direkt berörda av skolverksamhet. Den moderna tillämpningen av slöjdämnets innehåll kan riskera att överskuggas av historiens vingslag. Ämnet framträder då mera som en historisk relik, medan den utveckling och anpassning av ämnet som skett på senare tid knappast har gjort sig uppmärksammad i något större debattforum. En forskning som kan beskriva slöjdämnets kunskapsmässiga och/eller kommunikativa, gestaltande kvaliteter saknas i stort sett, liksom den forskning som skulle kunna beskriva ämnets pedagogiska förtjänster.⁸

Ämnets benämningar

Det nuvarande slöjdämnet har tidigare varit uppdelat i tre skilda ämnen efter de olika materialområdena, nämligen trä-, metall- och textilslöjd. Ämnet har också haft olika namn genom historien. I 1878 års Normal-plan talas om *slöjd för flickor* och *slöjd för*

⁸ Se vidare om slöjdrelevant forskning i kap. 2.

gossar.⁹ *Metallslöjd*, som enbart gällde pojkar förekom som enskilt ämne fram till 1960-talet. I Skolkommissionens betänkande 1946 benämnes ämnet som *syslöjd* och *träslöjd*. Redan då poängteras att flickorna inte skulle vara helt främmande för träslöjd eller pojkarna för textilslöjd.¹⁰ Först 1955 blev slöjdämnet ett obligatoriskt undervisningsämne i folkskolan /enhetsskolan. Ämnet hade då varit mycket allmänt förekommande i någon form i de flesta av landets skolor under hela 1900-talet. I undervisningsplanens texter finns ämnet med från årskurs 3 till 9, uppdelat i *flickslöjd* och *gosslöjd*. *Metallslöjden* förekom i årskurs 7-9. Ämnets olika delar benämns *slöjdgrenar*. Texten säger att även andra *slöjdarter* kan förekomma som *pappslöjd*, *bokbinderi* och *keramikslöjd*, om lärarkrafter står till förfogande.¹¹

I grundskolans första läroplan skrivs det om två slöjdarter, *trä- och metallslöjd* samt *textilslöjd*. Detta sätt att rubricera ämnena lever kvar genom läroplanerna 1969 och 1980. I samband med 1969 års läroplan infördes obligatorisk slöjdundervisning i *båda* slöjdarterna för pojkar och flickor i årskurs 3 - 6. Från och med 1980 kunde eleverna själva välja vilken slöjdart de ville ha på högstadiet. Då används beteckningarna *slöjd i hårda och mjuka material* i kursplanetexterna. I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, har ämnets olika materialområden tonats ned till förmån för den gemensamma beteckningen *slöjd*. Lärarna förväntas kunna sätta ett gemensamt betyg, oavsett i vilken slöjdsal eleven har arbetat mest (och bäst).¹²

⁹ Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor (1878).

¹⁰ SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, s. 32 ff.

¹¹ Kungl. Skolöverstyrelsen (1955) *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, s. 140 ff.

¹² Skolöverstyrelsen (1960). *Läroplan för grundskolan (Lgr 62.)*

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del.*

- (1969). *Läroplan för grundskolan. Supplement slöjd.* (Lgr 69.)

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* (Lgr 80).

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet. (Lpo 94) samt reviderad text*

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan.*

Avhandlingens intresseområden

När forskare vill studera ett skolämne är de centrala styrdokumentet en primär källa. Men texternas betydelse för hur barnens undervisning egentligen utformas kan diskuteras. När en ny läroplanstext skall tas fram och olika expertgrupper arbetar med texterna är det ofta, särskilt i förarbetena, en *visionär ideologisk text*, som produceras. Den beskriver vad ämnet kan bidra med under de bästa och mest gynnsamma förhållanden. När man sedan kommer till de verkliga läroplanstexterna, blir de formellt *politiskt fastställda*. Det som kommer att stå i den slutliga texten är ett resultat av många inblandade författares kompromisser och kan därför bli ganska urvattnade dokument. Sven Hartman menar att de första grundskoleplanerna huvudsakligen tillkom med hjälp av erfarna lärares yrkeskunnande.¹³ Forskarna har fått en position i arbetet i samband med grundskolereformen och lärarna fick en mera tillbakaskjuten plats till förmån för olika experter. Den politiska styrningen har blivit mera tydlig i den senaste läroplanen, Lpo 94. Ingrid Carlgren beskriver i en artikel spänningen mellan de olika medlemmarna i läroplanskommittén. Ambitionen att först artikulera en tydlig pedagogisk vilja och inriktning samt därefter lösa problemet med hur detta skall genomföras, kom att hamna i konflikt med tjänstemännens mera pragmatiska inställning. De önskade i stället att komma fram till genomförbara förslag på lösningar så fort som möjligt.¹⁴

Svensk skola har genomgått stora förändringar på flera plan under 1990-talet. Det som syns och märkts är att kommunerna fått ta över ansvaret för skolorna samtidigt som de tvingats att göra nedskärningar i alla offentliga budgetar, att olika s.k. friskolor startats, samt att datorn blivit ett nytt arbetsredskap i skolan och med den har tillgången till informationsutbyte blivit snart sagt oändlig. De förändringar som kanske inte varit lika tydligt

¹³ Hartman, Sven, G. (1995a). Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk utbildningshistoria, sid. 38 ff.

¹⁴ Carlgren, Ingrid (1995). National curriculum as a social compromise of discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 27, (4), s. 411-430.

iakttagbara, är de värdeförskjutningar som följt i förändringarnas spår.

När förutsättningarna för skolans verksamheter förändras, påverkas också klassrumssituationen. Lärarna måste göra omvärderingar inte bara med tanke på arbetsformer och organisation. De måste kanske även göra omprioriteringar av ämnesinnehållet. Hur lärarna skall arbeta är inte styrt av några centrala dokument. De förväntas att på ett professionellt sätt finna egna lösningar att utföra sina uppgifter, och de har en stor frihet att välja olika vägar för att eleverna skall uppnå de i läroplanen stipulerade målen.

Om man intresserar sig för skolans reella undervisningsinnehåll inom vissa ämnen eller ämnesgrupper, och inte förutsätter att det överensstämmer med läroplanstexterna, uppstår problem. Då är det inte lika lätt att finna texter över vad som pågår eller pågått under tidigare år. I klassrummet styr lärarnas olika synsätt och deras prioriteringar över vilka kunskaper som kan anses vara viktigare för eleverna än andra. I min tidigare verksamhet som slöjdlärare, slöjdläroplanutbildare och forskare har jag kunnat konstatera att kursplanstexterna i slöjd inte med säkerhet fyller den centrala funktion som är avsedd. Frågorna som jag berörde i min licentiatavhandling var vad som styr och begränsar slöjdundervisningen. Perspektivet på slöjdundervisningen utgick ifrån texter och utsagor från beslutsfattare, läroplanutbildare och lärare, ett slags *intentionsperspektiv*. När texterna används, omtolkas de i flera olika led och då kommer intentionerna att delvis skymmas av det som visar sig möjligt att genomföra i den lokala skolan av den enskilda läraren.¹⁵ Lärarna själva ansåg att texterna inte fyllde sin funktion, eftersom de var alltför tolkningsbara.¹⁶ Lärarna önskade sig tydligare texter, som då bättre skulle kunna fungera som styrdokument. Det blir mindre intressant att enbart studera centrala styrdokument, om elevernas bild av verkligheten i skolan är en helt annan än den som skymtar genom texterna. Vill man ta reda på vad undervisningen i slöjdsalen faktiskt innehåller, är det därför viktigt att inte enbart undersöka styrdokument och

¹⁵ Goodlad, John, I. m.fl. (1979). *Curriculum Inquiry: the study of curriculum practice*.

¹⁶ Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962 – 1994*.

olika slags texter framtagna av experter, politiker och lärare, utan att också lyssna till vad eleverna själva har att säga om sin slöjdundervisning

I den nu aktuella undersökningen var det viktigt att försöka fullständiga bilden genom att vidga perspektivet till dem som undervisningen är till för, eleverna. Det som bedömdes mest angeläget, var att låta före detta elever berätta, och därefter utgå ifrån det som de mindes och det som de fäste vikt vid. Jag försökte avstå från att styra intervjun med egna frågeställningar samt att så litet som möjligt låta den senare tolkningen färgas av min egen förförståelse. Avsikten är att försöka utveckla ett *upplevelseperspektiv* på slöjdundervisningen. Oavsett alla intentioner i slöjdämnets styrdokument, är det som eleverna upplever vara behållningen av slöjdundervisningen, också det som i denna avhandling varit värt att notera.

Det är inte så vanligt att forskningsmässigt skildra skolan ur elevperspektiv, men det finns undantag. När Skolverket på 1990-talet initierade en utvärdering av skolans alla ämnen, genomfördes denna i slöjdämnet med hjälp av både elevenkäter och ett stort antal dagboksanteckningar gjorda av elever i årskurs 9. I tre olika rapporter ger elevernas enkätsvar och egna dagboksanteckningar en bild av 1990-talets slöjdundervisning sett ur ett elevperspektiv.¹⁷

Med en modern syn på bildning och kunskap kan ingen som tidigare stipulera ett absolut mått av kunskap, som alla elever kommer att behöva i ett snabbt föränderligt samhälle. Det som lärare kan sträva efter, är att försöka förse så många elever som möjligt med en så bred repertoar av kunskaps- och uttrycksformer som möjligt. För mina informanter och även för mig ter sig kunskapen att kunna göra något med sina händer, som tidigare varit ett basalt överlevnadskrav, fortfarande som en av vägarna till behovsuppfyllelse, teknikförståelse och skaparlust.

Oavsett vilken inriktning svensk skola får i framtiden, eller vilken mångfald av skolor som kommer att finnas, ligger det ett värde i att återkommande diskutera innehållsfrågor både ur

¹⁷ Skolverket (1993). Slöjd. Huvudrapport.

- (1994). Slöjd. Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap.

Johansson, Marlene (1994). *Slöjdprocessen. Arbetet i slöjdsalen.*

Dagboksanteckningar.

intensionsperspektiv och ur elevens upplevelseperspektiv, som en grund till väl övervägt beslutsfattande. Jag hoppas att denna avhandling skulle kunna initiera och vara ett bidrag till en debatt om slöjddämnets generella kvaliteter, som inte direkt behöver knytas till vilken läroplan som för tillfället är gällande. Med *kvalitet* avser jag då inte ett värderande av det som kan sägas ha en god eller en dålig kvalitet, utan i stället ett beskrivande begrepp som kan förtydliga komponenter i slöjdundervisningen till vilka jag kan knyta visst värde¹⁸. En kvalitet kan vara en tillgång om den finns i skolan och något som saknas eller kan undvaras om den inte finns. Jag hoppas att avhandlingen kan bidra som en bredare illustration av slöjddämnet än vad läroplanstexter kan vara.

Avgränsningar

Som jag tidigare nämnt behandlar avhandlingen endast det slöjddämne som förekommit i den obligatoriska skolan. Slöjdundervisning i andra skolformer och i andra sammanhang behandlas inte.

Begreppet kreativitet har på senare tid använts i många olika sammanhang såväl i dagligt tal som i vetenskapliga sammanhang¹⁹. Kreativitet eller härledningar av begreppet förekommer också i mina intervjuutsagor, i slöjddämnets styrtexter och i referenslitteraturen. Trots detta kommer jag inte att särskilt diskutera kreativitetsbegreppet. Eftersom begreppet har blivit populärt och används i olika former med olika innebörd, anser jag att det i denna avhandling blir svårt att hantera. Risker är uppenbara att forskare, läroplansförfattare, slöjdlärare och informanter har olika språkbruk och lägger in helt olika betydelser i begreppet. Innebörden måste utredas och fastställas i relation till sin användning i varje specifikt

¹⁸ *Kvalitet*. Beskaffenhet, i filosofiska sammanhang i regel detsamma som egenskap. (Nationalencyklopedin 1994, band 11, s. 559)

¹⁹ Csikszentmihalyi, Mihaly (1996, 1997) *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*.

Klein, Georg (1990, 1995) (red.). *Om kreativitet och flow*.

Sternberg, Robert, J. (1999) (ed.). *Handbook of Creativity*.

fall, för att kunna vara belysande. Jag har avstått ifrån detta i denna avhandling.

Min ambition har varit att skildra slöjdämnet från både textil- och träslöjdsaspekter. I intervjueredovisningar och i den allmänna referenslitteraturen resonerar jag utifrån en gemensam syn på de olika slöjdinriktningarna. Jag har dock utnyttjat möjligheterna att använda ett antal kompendier, artiklar och rapporter från Slöjdläro- lärarutbildningen i Linköping, vilka jag har haft tillgång till under avhandlingsarbetet. Eftersom det fram till 1988 endast fanns trä- och metall-slöjdläro- lärarutbildning i Linköping, saknas i avhandlingen motsvarande material med textil anknytning. Detta utesluter inte att sådant material finns arkiverat vid de institutioner som före 1988 hade textilläro- lärarutbildningar.

Syfte

I en tidigare studie har jag behandlat frågeställningen ”Vad är slöjd?”²⁰. Jag sökte då det som var specifikt för ”slöjdämnets kärna”. I denna avhandling vill jag inte ta fasta på hur slöjdämnet var tänkt av läroplansförfattarna, eller hur slöjdlärarna har tänkt sig ämnets utformning, utan hur slöjdämnet har upplevts av eleverna. Jag vill fokusera det som är specifikt för slöjdämnet enligt elevernas uppfattning, genom att undersöka det de minns och vad de säger har haft betydelse. Jag vill med andra ord beskriva vilket intryck som slöjdundervisningen har gett eleverna, och vilka möjligheter till personligt uttryck som de har haft inom ämnets ram. Till detta vill jag föga en tidsdimension: vilket avtryck eller vilka spår av upplevelserna i slöjdsalen sitter kvar i den vuxna människans minne? På detta sätt vill jag försöka ge en uppfattning om vilken behållning ämnesinnehållet givit intervjupersonerna och hur detta har påverkat deras synpunkter på skolslöjdens framtid. De tre begreppen intryck, avtryck och uttryck blir därför viktiga ledord i den fortsatta framställningen.

Under forskningsprocessen har jag utgått från två empiriska material, dels en intervjustudie med vuxna personer som varit

²⁰ Studien presenterades i mitt licentiatarbete (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962 – 1994*.

slöjdelever, dels en annan intervjustudie med erfarna lärare. Dessa material presenteras i kapitel 3.

Mitt huvudintresse är därför att undersöka de faktorer och förhållanden i slöjddämnet som ur elevperspektiv visat sig vara intressanta och värdefulla. I följande kapitel formuleras de centrala problemområdena inte förrän de båda intervjumaterialen tolkats innehållsmässigt. Därefter analyseras de centrala problemområdena i relation till annan forskning i avhandlingens senare del, vilket framgår av följande textavsnitt.

Avhandlingens disposition

Det första kapitlet med rubriken Inledning skall läsas som en bakgrund och en introduktion till avhandlingen. De följande kapitlen disponeras på följande sätt:

Kapitel 2 innehåller en allmän orientering och genomgång av tidigare och pågående forskning som på ett eller annat sätt anknyter till skolämnet slöjd. Denna genomgång inriktar sig främst på svensk och nordisk forskning.

Kapitel 3 är ett metodkapitel där jag beskriver förutsättningarna för att göra intervjuer med vuxna före detta slöjdelever som jag i fortsättningen kallar för informanter. Kapitlet behandlar kvalitativ intervju i samband med retrospektiva frågor samt den möjlighet jag utnyttjat att återanvända tidigare insamlat material i ett nytt sammanhang.

Kapitel 4 är en beskrivning av hur jag bearbetat och tolkat två intervjumaterial dels från informanterna, dels de tidigare gjorda, återanvända lärarintervjuerna. Arbetet med intervjuerna leder fram till formulering av ett antal centrala problemområden, som sammanfattar de frågeställningar som vuxit fram ur det empiriska materialet och som utgör avhandlingens probleminriktning.

I kapitel 5 presenteras det empiriska intervjumaterialet med hjälp av citat, som berör de intryck informanterna fått genom sin

slöjdundervisning. Svaren belyser i första hand frågan Vad minns informanterna?

I kapitel 6 redovisas resultatet från frågan om slöjdämnet i framtidens skola. Informanter och lärare beskriver vad de anser vara värdefullt att behålla. Samma fråga kan också belysa svaret på forskningsfrågan Varför informanterna minns det de gör? De intervjuade uppmanades att ge önskemål eller synpunkter på hur de trodde att en framtida slöjdundervisning skulle komma att se ut. Svaren som gavs grundades på deras egna upplevelser och det som för varje individ känns meningsfullt.

Kapitel 7 utgör en fördjupad analys baserad på de centrala problemområden som kunde formuleras som ett tolkningsresultat i slutet av kapitel 4. Det egna resultatet relateras till annan forskning om slöjdlärarna och deras betydelse för slöjdämnets inriktning.

I kapitel 8 fortsätter analysen. Egen diskuterande text blandas med teoretiska referenser. Avsikten med kapitlet är att ytterligare analysera de centrala problemområdena och därmed formulera det som genom elevperspektivet kunde identifieras som slöjdämnets kvaliteter. De i det tidigare kapitlet gjorda tolkningarna utgör en utgångspunkt för en fördjupad analys och problematisering av intervju svaren. I kapitlet berörs lärandets objekt, där fokus växlar mellan slöjdämnet som mål eller medel för elevens utveckling. Vidare behandlas olika sätt att se på kunskap och lärande i processform samt slöjdföremålets och processens betydelse som kulturella och personliga uttryck.

Kapitel 9 behandlar personrelaterade faktorer som framfördes i de olika intervjuerna. Slöjdämnet uppfattades som annorlunda därför att man får arbeta med händerna och genom att eleverna inbjuds att gestalta sina idéer eller sina föreställningar. Kapitlet försöker problematisera dessa uttalanden genom att anknyta till några med händerna gestaltande konstnärer samt människans grundläggande behov att framställa något med sina händer. Egna reflektioner relateras till texter av andra forskare.

2. Slöjd som forsknings- och utvecklingsområde

Den forskningsöversikt som följer i detta kapitel omfattar det som jag anser kan ha någon relevans för det svenska slöjddämnets pedagogiska del. Jag avstår från att gå in på litteratur som är mera inriktad mot slöjd och slöjdande i allmänhet. Jag har valt att göra en mycket bred översikt för att på så sätt skapa en bild över variationen i de tidigare forsknings- och utvecklingsarbetena. En sådan sammanställning av forskning med anknytning till skolämnet slöjd har inte tidigare publicerats. Sammanställningen antyder det möjliga forskningsfältets vidd och får här tjäna som en slags bakgrund till hur min avhandling placerar sig i förhållande till tidigare arbeten. Litteraturgenomgången innehåller inte enbart avhandlingar utan även ett antal andra skriftliga arbeten, som jag bedömer kan vara av vikt.

Slöjdläroarutbildningarna och forskningsanknytningen

Institutioner med slöjdläroarutbildning borde ligga närmast till hands för att utveckla slöjdforskning, men de har i Sverige ännu inte lyckats bygga upp några egentliga forskningsmiljöer. Det har funnits läroarutbildningar för lärare i textilslöjd och i trä- och metallslöjd sedan slutet av 1800-talet. Från början organiserades kortare kurser på 2-3 mån, vilka förlängdes i olika steg till att 1988 vara en 3-årig slöjdläroarutbildning eller en 4-årig grundskolläroarutbildning med inriktning mot slöjd och ett annat ämne. Vid seminarierna arbetade erfarna lärare, vilket gjorde att undervisningen i stort vilade på en grund av beprövad erfarenhet, kombinerad med studier i slöjddämnets olika specialiteter samt metodik, pedagogik och

psykologi. Lärarutbildning före 1977 kunde generellt sägas ha en svag forskningsanknytning. Seminarieutbildningarna kritiserades för att vara konservativa och konserverande. Genom 1977 års högskolereform skapades förutsättningar för lärarutbildningarna att utvecklas genom forskningsanknytning.

1991 beslutade Universitets- och Högskoleämbetet (UHÄ) att samtliga lärarutbildningsprogram skulle innehålla minst 10 p examensarbete. Införandet av specialarbeten och examensarbete ställde nya krav på lärarutbildarnas förmåga att handleda skriftliga arbeten med traditionell vetenskaplig utformning. Lärarutbildarna uppmuntrades att bygga på sin egen kompetens enligt det akademiska systemet. Vid Linköpings universitet fanns under 1990-talet ett exempel på detta i form av ett framgångsrikt kompetensutvecklingsprogram, med vars hjälp ett stort antal verksamma lärareutbildare avlade både licentiat- och doktors-examina.²¹ Numera har de flesta slöjdlärarutbildare någon form av akademisk grundutbildning, men det är fortfarande ett fåtal som också har en forskarutbildning om man jämför med andra ämnen.

Vid de olika institutionerna med slöjdlärarutbildningar²² har man arbetat med att bygga upp kurser på både C- och D-nivå med hjälp av adjungerade professorer, gästprofessorer eller ordinarie professorer med annan inriktning, för att ändå kunna ge utbildning på en forskarinriktad nivå. För slöjddämnets del kan man konstatera att den vetenskapliga utvecklingen i Sverige, trots institutionernas ansträngningar, gått synnerligen långsamt. Fortfarande, 23 år efter införlivandet i högskolesystemet, väntar Sverige på sin första professor som har slöjd och/eller slöjddämnet som sitt verksamhetsområde. Trots svårigheten att kunna forska inom ett vetenskapligt slöjdområde, har det ändå producerats en del vetenskapliga texter relaterade till slöjd och slöjddämnet genom personer som haft någon form av anknytning till institutioner med slöjdlärarutbildningar. De avhandlingar som lagts fram på detta sätt saknar samband med varandra och behandlar vitt skilda områden

²¹ Hartman, Sven, G. (1998). *När universitetsadjunkter ansågs bildningsbara eller Erfarenheter av ett program för kompetensutveckling för universitetsadjunkter eller Personalchefen Karlsson får en idé.*

²² Våren 2001 avser jag institutioner vid universiteten i Göteborg, Linköping, Umeå och Uppsala samt vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Slöjdrelaterad forskning

Den forskning som har betydelse för slöjdämnet i Sverige kan grovt indelas i fyra olika inriktningar, *den historiska, den pedagogiskt /didaktiska, den tekniskt/naturvetenskapliga och konstnärligt utvecklingsarbete*. Dessutom finns det relevant forskning innanför olika tvärvetenskapliga grupperingar som inte helt låter sig inordnas i ovan nämnda inriktningar.

Ämnets legitimitet bygger på den *historiska* förankringen som har belysts i litteraturen.²³ Perioden från 1880 – 1920 var en stark utvecklingsperiod för slöjdämnet. Slöjdämnet introducerades i läroplanerna, lärarutbildning i de olika slöjdarterna kom igång och läromedel producerades. Ulla Johansson har i sin avhandling skrivit om den offentliga debatten i riksdagen med argument för och emot införande av bland annat slöjdundervisning i slutet av 1800-talet.²⁴ Slöjdlärarutbildningen och livet på godset Nääs, där utbildningen ägde rum, har skildrats i flera publikationer. Otto Salomons arbete med slöjdkurser för lärare vann en stor internationell ryktbarhet.²⁵ Den kvinnliga slöjdens portalgestalter, Hulda Lundin och Maria Nordenfelt har belysts ur både slöjd- och kvinnoperspektiv.²⁶ Eva Trotzig och Hans Thorbjörnsson har tillsammans med Sven G. Hartman i *Handens arbete* placerat in slöjden i ett större historiskt och samhälleligt sammanhang med utblickar mot nutiden.²⁷ Hartman lyfter fram slöjdlärarutbildningarna som ett exempel på en utbildningstradition som skiljer sig från de övriga lärarutbildningarna.²⁸ Åren från 1920 fram till slutet av andra världskriget har däremot inte intresserat så många forskare, men det finns några studier samt en genomgång av det utredningsarbete som föregick

²³ Wiberg, Albert (1939). *Till skolslöjdens förhistoria*.

²⁴ Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet*.

²⁵ Thorbjörnsson, Hans (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken*.
- (1992). *Slöjd och lek på Nääs, en bildkrönika om ett kulturarv*.

²⁶ Trotzig, Eva (1991) Maria Nordenfelt och hennes seminarium. I: *Hjärna händer 100 års textil slöjd*.

- (1992) *"quinnan bär hemmets trefnad på spetsen av sin synål"*.

- (1997) *"sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter"*.

²⁷ Hartman, Sven, G. m.fl. (1995b) *Handens pedagogik*.

²⁸ Hartman, Sven, G. (1995a) *Lärares kunskap*. s.104 ff.

grundskolereformen med särskild inriktning mot praktiskt arbete och slöjd.²⁹

Slöjdämnets utveckling runt sekelskiftet 1899-1900, har även väckt intresse utomlands, mycket beroende på att Salomons slöjdlärarkurser på Nääs besöktes av många utländska kursdeltagare. Både Salomon och Lundin medverkade dessutom i olika världsutställningar i slutet av 1800-talet. På grund av Otto Salomons internationella ryktbarhet handlar det som skrivits av utländska forskare om svensk slöjd mest om trä- och metallslöjd. Här kan som exempel nämnas Toshiaki Endo, Lazaro Moreno, Hans Jochen Reincke, Etsuo Yokayama samt Jiro Yoshio vilka alla studerat svensk skolslöjdsutveckling.³⁰

Den naturvetenskapliga inriktningen har främst handlat om textilier. Ett samarbete etablerades tidigt mellan Chalmers Tekniska högskola och Nordiska Hushållsakademin, vilket gjorde det möjligt för textillärare med naturvetenskaplig kompetens att disputerat vid Chalmers. Denna forskning har främst varit inriktad på arbetskläders ergonomi och textila material.³¹ Samarbetet har fortsatt genom ett internationellt EU-understött projekt (1997-2000) *Easytex*, som inriktats på mönsterkonstruktion anpassad till enskilda personers personliga mått. Den svenska delen av projektet fokuserade särskilt kläder för äldre och handikappade, vilkas behov av anpassade kläder inte kan fyllas genom vanlig konfektion. Resultatet har rapporterats i två licentiatarbeten.³²

En avhandling som genom sin titel *Teknik - genomskinlig eller svart låda?* inte avslöjar närhet till slöjdområdet är skriven av Jan Sjögren. Den behandlar kunskaps- och teknikuppfattningar. Han

²⁹ Sjögren, Jan (1991). *Praktiskt i skolan*.

³⁰ Endo, Toshiaki (1987). *Sloyd an Educational Idea*.

Moreno, Lazaro (1998). *Cuban Sloyd. An evolutionary approach: theoretical perspectives and empirical contributions*,

Reincke, Hans Jochen (1995). *Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik*.

³¹ Neikert, Eivor (1992). *Mechanical properties of liquid crystal polymer fibers*. Chalmers, 0346-718x883. Göteborg.

³² Neuez, Gaël (2000). *Range Camera Imaging with Application to Human Body Measurements*. Chalmers, Department of Signals and Systems, Image Analysis Group. Göteborg.

Hernández, Niina (2000). *Tailoring the Unique Figure*.

undersökte hur personer i olika ålder förstår enkel och komplicerad teknik, respektive datorn, i sin omgivning.³³

Den pedagogiskt/didaktiska inriktningen är i Sverige representerad på flera sätt. Två större projekt med inriktning mot slöjdundervisningen har genomförts efter grundskolans genomförande 1962. I Linköping arbetade under åren 1977-80 ett forskarlag med anknytning till pedagogiska institutionen och slöjdinstitutionen tillsammans med aktiva slöjdlärare i utvecklingsprojektet *Skolan och slöjden. Projekt laborativ slöjd*. Projektet hade, i dåtidens anda, ett brett angreppssätt och innehöll ett antal delstudier. Genom den fältförlagda delen av studien konstaterades att undersökande, experimenterande arbetssätt i kombination med problemlösning var vanligt förekommande. Resultatet visade bland annat att lärarna tycktes ha ganska olika uppfattningar om mål, metoder och arbetsformer i slöjdundervisningen. I slutrapporten uttrycktes en önskan om fortsatt seriös debatt om slöjdens roll och möjligheter inom skolans totala uppgift.³⁴

Det kom att dröja fram till 1991 innan nästa större projekt med vetenskapliga förtecken berörde slöjddämnet. Då började den av Skolverket initierade *Nationella utvärderingen* (NU) av skolans samtliga ämnen. Utvärderingen av slöjddämnet sköttes av lärareutbildare från Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap i Göteborg tillsammans med handledare från pedagogiska institutionen. Den har redovisats i tre rapporter. Den första är en sammanfattning av enkäter och dagböcker.³⁵ Den andra rapporten är en fördjupad och jämförande analys av arbetsformer och elevernas kunskapsuppfattningar. Där påvisas att slöjdundervisningen är av komplex karaktär och där graden av elevmedverkan i undervisningen positivt påverkar elevernas tilltro till sin egen förmåga.³⁶ Marlene Johansson har arbetat vidare med de i utvärderingen insamlade dagboksanteckningarna från både elever och lärare. Dessa analyser bidrar till en beskrivning av vad som

³³ Sjögren, Jan (1997). *Teknik - genomskinlig eller svart låda?*

³⁴ Eriksson, Karl Henrik (vetenskaplig ledare) *Skolan och slöjden. Projekt laborativ slöjd*. Delrapporter 1 – 8, 1976 – 1980.

³⁵ Skolverket (1993). *Slöjd*. Huvudrapport.

³⁶ Skolverket (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap*.

händer i slöjdsalen ut lärarens och elevens perspektiv och har rapporterats i en separat rapport.³⁷ Johansson fortsätter att studera interaktionen mellan elever och lärare i slöjdsalen ur ett socio-kulturellt perspektiv, nu inkluderande även elevernas föräldrar.³⁸

Flera studier av slöjdämnets läroplanstexter har gjorts med olika syften³⁹. Mitt eget licentiatarbete handlade om läroplansanalys av slöjdämnets inledande texter samt en intervjuundersökning med slöjdlärare om hur de arbetade efter läroplanstexter.⁴⁰ Britt-Marie Berge har intresserat sig för slöjdlärare i både textilslöjd och trä- och metallslöjd och studerat deras sociala bakgrund och lärarutbildning ur ett genusperspektiv⁴¹.

Även avhandlingar från olika institutioner kan ha en nära anknytning till slöjddämnet. Vid institutionen för etnologi, Umeå universitet, lades en avhandling fram om hur textilläroplanstuderande väljer att klä sig, relaterat till deras egen självbild⁴².

Eftersom pedagogik har varit en del av alla lärarutbildningar, har det varit naturligt för många lärarutbildare att söka sig till vidare studier den vägen. Men för slöjdämnets eget ämnesinnehåll har det varit svårare att finna kompetensutvecklingsvägar. En utbildad slöjdlärare har inte kunnat använda sig av sina slöjdekunskaper för att kunna gå vidare till högre studier. Vid Estetiska institutionen⁴³ Linköpings universitet bedrivs sedan ett drygt 10-tal år tillbaka *Konstnärligt utvecklingsarbete (KU)*. KU-verksamheten består av en högre seminarieriserie och individuella

³⁷ Johansson, Marlene (1994). *Slöjdprocessen, arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar*.

³⁸ Johansson, Marlene (1999). Sociokulturella praktiker i slöjden. *Nordisk Pedagogik* 2/99. Vol. 19, s. 98 – 115.

³⁹ Hartman, Per (1984). *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet*.

Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*.

⁴⁰ Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962-1994*.

– (1999). *Läroplanen – stöd eller hinder i skolslöjdens utveckling? Nordisk Pedagogik* 2/99.

⁴¹ Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare*.

⁴² Jacobsson, Maja (1994). *Kläder som språk och handling. Om unga kvinnors användning av klädseln som kommunikations- och identitetsskapande medel*.

⁴³ tidigare Institutionen för slöjd, hantverk och formgivning.

kompetensutvecklingsprojekt som söks av enskilda lärarutbildare.⁴⁴ Denna möjlighet till kompetensutveckling kan utnyttjas även för lärare i andra estetiska ämnen som bild, musik, drama, idrott och rörelse. Eftersom det har varit svårt att finna vidareutbildningsmöjligheter för lärare med ett särskilt intresse för den estetiskt konstnärliga delen av slöjdämnet har de bedrivit *hovedfagsstudier* med motsvarande slöjdämnesinriktning vid Høgskolen i Oslo.⁴⁵

Internationell slöjdforskning

Slöjdämnet i sin svenska utformning är något som direkt saknar motsvarighet i skolor utanför Norden. Även inom Norden har ämnet olika profilering. En förutsättning för att slöjdämnet och dess motsvarigheter i andra länder skall kunna beforskas är att terminologin är internationellt känd. Eftersom slöjdämnet har olika representationsformer i olika länder uppstår lätt problem och förväxlingar, därför följer här en kort sammanställning av olika begrepp som motsvarar det svenska begreppet skolslöjd.

I Finland förekommer slöjdämnet i den tudelade formen benämnda *tekniken työ* (teknisk slöjd) och *textilityö* (textilslöjd). Begreppet *käsityö* står för samlingsbegreppet slöjd. I Norge har ämnet under 1900-talet bytt beteckningar från *textil- och träslöjd* samt *tejning*, till det gemensamma ämnesnamnet *forming*, numera heter det *kunst og hantverk*. Den samiska slöjden kallas för *duodji*. I Danmark skiljer man mellan *sløjd* (trä och metall) och *håndarbejde* som motsvarar den textila slöjden. På isländska finns begreppen *heimilisfræði* och *mynd- og handment*.

Trots att ämnet slöjd inte har någon direkt motsvarighet i andra länder, finns delar av ämnet representerade i andra ämnen, ämnesområden som till exempel i *Home Economics*, *Industrial Arts*

⁴⁴ Sjögren, Jan (1985). Allt går inte att mäta i millimeter. En skrift om konstnärligt utvecklingsarbete.

⁴⁵ Kronberg, Sie (1997). *Ljusskimmer och dataflimmer. Om möjligheterna att med dator som formgivningsredskap åstadkomma mönster med transparent verkan i textila material.*

Homlong, Siri (2000). *The old Amish quilt. Ett forsøk på transformering av en tradisjon.*

(USA), *Art-Craft-Technology*, *Homemaking*, *Art and Craft* (England), *Education Laboral* (Cuba) *Kateika*, *Gijutsu* (Japan)⁴⁶ osv. Problemen med att översätta slöjdbegreppet *käsityö* från finska till brittisk engelska finns beskrivna i en rapport av Anna-Marja Ihatsu⁴⁷. Hon har genom att studera artiklar och litteratur skrivna av designers, kritiker och hantverksfolk ringat in ett antal engelska ord som mer eller mindre täcker in det finska slöjdbegreppet, som *handwork*, *art handwork*, *handicraft*, *art and design*. Hennes slutsats blir att *art-craft and design* är den beteckning som kommer det finska begreppet närmast.⁴⁸

Samarbetet mellan slöjdforskare i Norden är livligt och kontakterna flerfaldiga. En särskild organisation har under ett tiotal år arbetat för att utveckla olika slags samarbete i form av kurser och konferenser.⁴⁹ Finland är ett föregångsland, när det gäller en mera utvecklad slöjdforskning. Många av deras studier presenteras endast på finska, vilket gör deras forskning delvis svåråtkomlig för den som inte kan läsa finska. Under tre års tid (1994-1998) fungerade de två finska professorerna Linnea Lindfors och Juhani Peltonen som handledare i ett nordiskt nätverk för doktorander med slöjd som forskningsintresse. Nätverket träffades regelbundet och arbetet resulterade i ett antal artiklar i skriftserien *Techné*.

De tidigare nämnda huvudinriktningarna av svensk slöjdforskning kan urskiljas även i de nordiska länderna. Samtliga länder har publicerat forskning eller utvecklingsarbete om *slöjd-ämnets historiska utveckling*, med särskild koncentration på samma

⁴⁶ Borg, Kajsa (1981). *A comparison between Swedish Sloyd and its counterpart in Japan*. C+D-uppsats i pedagogik, Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.

⁴⁷ Ihatsu, Anna-Marja (1998). *Craft, Art-craft or Craft-design? In pursuit of the British equivalent for the Finnish concept 'käsityö'.*

⁴⁸ I olika svenska ordböcker för skoltermer används begreppen *domestic science*, *art and craft* och *arts and crafts* eller enbart *crafts*, medan hantverksprogrammet i gymnasieskolan översätts med *handicraft program*.

Duckenfield, Michael (1981). *Svensk-engelsk ordbok för utbildningsområdet*.

Nordiska Ministerrådet (1983). *Nordisk skolterminologi*.

Skolöverstyrelsen (1985). *Skoltermer på engelska*. SÖ informerar 85:6.

⁴⁹ Organisationen heter Nordiskt Forum för Slöjdforskning (NordFo).

tid som i Sverige, slutet av 1800-talet och början av 1900-talet.⁵⁰ *Den tekniska/naturvetenskapliga inriktningen* finner jag främst representerad i Finland,⁵¹ medan den *konstnärliga inriktningen* företrädesvis har sin grund i Norge.

Det norska sättet att arbeta med hovedfag, där studierna inte bara kombinerar teoretiska resonemang med konstnärligt gestaltande utan också innehåller en didaktisk del, ger möjlighet till en mera *konstnärlig, estetisk forskningsinriktning*.⁵² Möjligheten att inrikta sina forskarstudier på konstnärliga aspekter av slöjdande har också synliggjorts i avhandlingsarbeten. Else-Marie Halvorsen har studerat kulturbegreppet med inriktning mot kulturarvet, som författaren inte ser som något som statiskt reproduceras utan som något som skall förvaltas och kan förändras.⁵³ Jorun Spord Bogen har studerat hur olika tävlingsbidrag som skickades in till en tävling bedömdes. Avsikten med tävlingen var att välja ut vilka hantverksprodukter som skulle bli de officiella norska presenterna till olympiaden i Lillehammer.⁵⁴ Ytterligare exempel på denna inriktning är en kommande avhandling om samisk mönstertradition och dess symboler.

Det *pedagogisk/didaktiska forskningsarbetet* finns i alla nordiska länder. Flera arbeten handlar om ämnet som det

⁵⁰ Kjosavik, Steinar (1998). *Fra Ferdighetsfag till Forming. Utvikling fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv*. Kragelund, Minna (1990). *Opdragende håndarbejde. En undersøgelse af håndarbejdsfaget, dets metode og dets bevidsthedsdannelse virking i almueskolen 1880 – 1910*.

Allingbjerg, Curt (1983). *Sløjd i Danmark 1883 – 1983 baggrund og vilkor* och Nielsen, Mogens (1986) *Sløjd. Træk af fagets idehistorie*. Båda titlarna från Århus: Dansk skolesløjds forlag.

⁵¹ Kaukinen, Leena (1995). *Elongation Behaviour of Elastic Stitch Types in Household Sewing Machines*. (Research report 143). Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education. Diss.

⁵² Gulliksen, Marte (1997). *Det skapande møtet. En teoretisk och en praktisk-estetisk studie av personens møte med materialet i den skapande processen*.

⁵³ Halvorsen, Else-Marie (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vikt på den estetiske dimensjonen. En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*.

⁵⁴ Bogen, Jorun, S. (1997). *Kunskapen stabilitet och flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstheltet*

framställt i texter av olika slag,⁵⁵ medan endast något enstaka berör klassrumsforskning i slöjd.⁵⁶ Några forskare har i likhet med Britt-Marie Berge i Sverige inriktat sig särskilt på slöjdlärarna.⁵⁷ I Finland har det funnits professorer i de olika slöjdvetenskapliga områdena sedan mitten av 1980-talet. De har från början arbetat med grundforskning, genom att studera grundläggande begrepp och deras inbördes relationer. Den pedagogisk/didaktiska delen av slöjdforskningsområdet kan där indelas i två inriktningar beroende på de första professorernas eget forskningsfokus. Den ena kallas slöjdvetenskap (craft science) och har sitt centrum i universiteten i Helsingfors⁵⁸ och Joensuu. Inom detta fält finns ämnesforskning, både allmän och pedagogisk men även slöjdforskning med yrkesinriktning. Den andra inriktningen är mot slöjdpedagogik och dess paradigmutveckling (sloyd education) och har sitt säte förtädesvis i Åbo akademi, Vasa⁵⁹ och Åbo universitet.

Konklusion

Den skolhistoriska forskningen visar ett slöjddämne som å ena sidan utgjort ett väsentligt bidrag till internationella pedagogiska strömningar, men som å andra sidan är ett skolämne som är ett av de i Sverige minst beforskade. Den slöjdhistoriska forskningen har tillsammans med läroplanstexterna gett en värdefull bild av slöjddämnet, men den är fragmentarisk. Eftersom forskningen är knapphändig eller saknas ur både tidsperspektiv och ur olika

⁵⁵ Broge, Gert, (1987). *Sløjd. Manuelt arbejde af den alsidige udvikling*. Aarhus. Dansk skolesløjds forlag.

Kananoja, Tapani (1989). *Work, Skill and Technology: About activity education and education for work in general education*. (eng. summary av avhandling från samma år) Institute of Education, University of Turku.

⁵⁶ Malmberg, Eva (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd*,

⁵⁷ Helgadóttir, Gudrun (1997). *Icelandic Craft teachers' curriculum identity as reflected in life histories*.

Nygren-Landgärs, Christina (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*.

⁵⁸ Anttila, Pirkko (1983). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. [Theoretical basis of craft and design]. Porvoo:WSOY.

⁵⁹ Lindfors, Linnea (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmatutveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier*.

forskningsperspektiv har begreppet slöjd har inte definierats eller problematiserats i ett forskningssammanhang. Behovet av teoretiskt underbyggd forskning samt utvecklingsarbeten inom slöjdområdet är stort, för att slöjdämnet skall få legitimitet i en modern skola och inte bara ur historisk synvinkel.

Eftersom slöjdforskningen befinner sig i en akademisk förankringsfas, växer området inte till vetenskapligt genom vissa pedagogiska utvecklingslinjer eller genom någon filosofisk idétradition. Utvecklingen är snarare beroende av eldsjälar med viss intresse- och kompetensinriktning, eller av lokala traditioner och förutsättningar eller den har motiveras av enstaka nationella satsningar mot någon önskat område. När jag ser tillbaka på översikten, kan jag konstatera att 3/4 av alla referenser härrör från 1990-talet, vilket betyder att intresset för, och möjligheterna till slöjdforskning har ökat mycket kraftigt under de senaste 10 åren. Att forskningen ökat betyder dock inte att den är särskilt omfattande.

Sammantaget kan konstateras att den slöjdforskning som hittills rapporterats både nationellt och internationellt har en tyngdpunkt i ämnets historia och idégrund och då främst på perioden mellan 1880 och 1920. Perioden därefter är mera sporadiskt belyst forskningsmässigt. Den nutida slöjdundervisningen har utvärderats och slöjdlärarnas bakgrund och inställning till sitt yrke har undersökts. Slöjdundervisningen i klassrummet utifrån system och kommunikationsperspektiv har intresserat några forskande lärareutbildare. Slöjdämnets grundläggande begrepp har utretts och från Åbo Akademi i Vasa finns ett antal rapporter om den slöjdpedagogiska teorin. Läroplanstexterna har analyserats med hjälp av olika perspektiv. Ämnets innehåll har beskrivits i flera olika arbeten men har egentligen aldrig problematiserats utifrån nutida perspektiv.

Forskning med inriktning mot material och utveckling av hantverks- och maskintekniker finns i Finland och i Sverige, men i vårt land främst med inriktning mot textil. I Finland har den tekniska slöjden större kontaktytor, mot det som hos oss tidigare var ett innehåll i teknikämnet. Motsvarande träforskning med yrkes- och branschanknytning har hittills inte haft någon närmare anknytning till skolslöjd.

Slöjddämnets skapande och gestaltande innehåll har främst behandlats i arbeten som lagts fram i Norge. De tidigare nämnda hovedfagsoppgaverna utgör en grund för vidare forskning, men de publiceras i endast ett fåtal exemplar i varje universitets eller högskolas egna skriftserier. Den tidigare nämnda KU-verksamheten vid Linköpings universitet har bidragit till lärareutbildarnas egen kompetensutveckling genom projekt och regelbunden seminarieverksamhet. Verksamheten som helhet har ännu ej redovisats i rapportform.

Förutom avhandlingar och forskningsarbeten med slöjdinriktning innanför pedagogikämnet, är det i Sverige etnologi och tvärvetenskapliga forskningsområden som hushållsvetenskap och tematisk forskning som främst tagit ansvar för att slöjdrelaterad forskning kunnat bedrivas.

För min egen del har den historiska forskningen haft en stor betydelse som hjälp till att skapa en bild över det dåtida slöjddämnets förutsättningar och de intentioner som knöts till de nya skolämnena goss- och flickslöjd. De olika läroplansstudierna och den grundforskning som rapporterats från Finland har varit ett stöd i min tidigare forskning. Under skrivandet av detta avhandling har jag inte funnit tillräckligt många anknytningspunkter innanför kretsen av slöjdforskare, utan jag har sökt referensmaterial på annat sätt, vilket presenteras i kapitel 8 och 9. Detta utgångsläge för slöjdforskningen gör, att det är svårt att positionera sig i relation till ett enhetligt forskningssammanhang. Behovet av nutida slöjdforskning är därför stort. Denna avhandling motsvarar endast en del av det totala behovet av slöjdinriktad forskning, men den kan förhoppningsvis vara ett bidrag.

3. Undersökningens uppläggning

Under avhandlingsarbetet ställer forskaren ett antal frågor, där forskningsfrågorna, typen av material och metodvalet är tre faktorer som påverkar varandra, oavsett vilken av de tre faktorerna som utgör utgångspunkten.⁶⁰ I mitt fall fanns vissa förutsättningar som påverkade metodvalet. Utöver min egen yrkeserfarenhet som slöjdlärare och min tidigare forskning,⁶¹ hade jag ett intresse för kvalitativa metoder och en önskan att tydliggöra elevperspektivet i slöjdundervisningen. Det fanns också faktorer som hade betydelse för vilket slags forskningsmaterial som skulle kunna användas. En förutsättning var att jag från början ansåg att det som skedde i sløjdsalen var ett samspel mellan eleverna och deras lärare. Det skulle alltså inte vara tillräckligt att endast använda elevutsagor. Jag hade utskrivna lärarintervjuer sedan en tidigare studie, vilka nu har fått tjäna som en resonansbotten till det nya intervjumaterialet.⁶² Jag ville veta mera om hur elever upplevde sin tid i sløjden, och jag hade ytterligare en fråga om upplevelserna i sløjden hade haft någon betydelse för dem på längre sikt. Jag kunde då inte intervjuar nuvarande skolelever, utan jag valde vuxna personer med skoltiden bakom sig.

Minnen

Det verkar som om många människor på ett eller annat sätt minns sin slöjdundervisning. Jag visste sedan tidigare att det var lätt att få

⁶⁰ Hartman, Sven, G. (1994). Handledning. Liten handbok för den som arbetar med projekt, specialarbeten eller rapporter, s. 42 ff.

⁶¹ Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962 – 1994*.

⁶² *Resonansbotten*, tunn träskiva i t.ex. cembalo eller piano, vilken genom strängarnas ljud försätts i vibration och därmed förstärker och formar instrumentets klang. (Nationalencyklopedin, 1995, vol. 15, s. 511).

människor att berätta om sina slöjdminnen. Det brukar räcka med att jag presenterar mig, och talar om att jag arbetar med slöjdläroarbete för att minnena skall framkallas. Jag har vid otaliga tillfällen fått ta del av spontana berättelser om hur olika personer kämpat med eller glatts åt föremål som de arbetat med i slöjden, hur lärarna hade uppfattats och vad detta skulle ha för konsekvenser. Mitt elevmaterial utgörs av intervjuer som handlar om vad intervjupersonerna säger sig minnas.

Det förutsätter vissa antaganden hos forskaren, som bygger på det vi idag känner till om hur minnet fungerar. För att försöka förstå hur jag bäst skulle kunna utföra intervjuerna och i någon mån försöka stimulera intervjupersonens minne, studerade jag andra retrospektiva undersökningar, samt olika teorier om minnets funktioner. Vårt minne innehåller ordnad information, oordnad information är meningslös för oss, den minns vi inte. Den ordnade informationen, det vi minns, hjälper oss att förutsäga framtiden eftersom vi till exempel kan minnas konsekvenser av tidigare handlingar. Minnet är inte korrekt i detalj men vi verkar minnas det vi behöver minnas.⁶³ Jag uppfattar det så, att det som intervjupersonerna mindes var något som kan räknas som ordnad information, och att det då också hade någon form av betydelse för dem. Källvärdet av det som de vuxna, före detta slöjdelever uttrycker i sina utsagor är inte säkerställt. Jag har använt mig av deras minnen *som om* det var det som hände. Mitt intresse ligger inte i att ta reda på exakt hur det gick till i olika slöjdsalar, utan vilka minnesspår, eller avtryck som upplevelserna har satt hos intervjupersonen.

⁶³Kotre, J. (1995). *White Gloves. How we Create Ourselves through Memory* och Neisser, U. & Fivush, R. (eds.) (1994). *The Remembering Self. Construction and accuracy in the self-narrative*.

Pérez, Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*.

Torstensson-Ed, Tullie (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*.

Kvalitativ intervju

Eftersom en av frågeställningarna i min undersökning inriktade sig på slöjdundervisningens betydelse för individerna ur ett mera långsiktigt tidsperspektiv, var inte klassrumsundersökningar av nutida elever ett gott alternativ. I stället valde jag att intervjua vuxna personer, som lämnat skolan bakom sig. I det här fallet gällde det att hos dem kunna återkalla minnen av slöjdundervisningen, slöjdsalen och slöjdläraren (se bil. 2).

Steinar Kvale menar att den kvalitativa intervjun skall vara väl förberedd för att kunna utgöra ett led i en systematisk kunskapsproduktion. Förberedd i den meningen att intervjuaren skall vara inläst på området, känna igen miljön, förstå jargongen, maktstrukturerna och så vidare. Det är nödvändigt att ställa olika slags intervjufrågor för att få den information som behövs för att erhålla förutsättningar för att kunna tolka meningen med det som sägs eller med det som undersökningen avser.⁶⁴ I etnografisk forsknings-tradition är det däremot vanligt att forskaren försöker avstå från att formulera frågor i förväg och i stället ser till att befinna sig i forskningsområdet under en längre tid, för att på så sätt lära känna fältet och senare kunna ställa lämpliga frågor i intervjusituationer.⁶⁵

I mitt fall kan jag anses vara inläst på slöjdområdet och dess terminologi tack vare min egen lärarprofession och i den meningen var jag förberedd inför intervjuerna. Det skulle genom min egen förförståelse kunna finnas risker att jag drog förhastade slutsatser, felaktigt fullständigade en bristfällig bild och så vidare. Därför har det varit viktigt att vid intervjutillfällena beakta det etnografiska angreppssättet, att medvetet avstå från att i förväg formulera någon form av hypotes. Att i stället försöka avvakta, att få intervjupersonen att berätta och se vad som kommer fram, att iakttä och lyssna.

Datainsamlingen har i mitt fall inte styrts av en befintlig teori eller hypotes utan av en önskan att låta eleverna, som jag i

⁶⁴ Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Sid. 92.

⁶⁵ Burgess, Robert, G. (ed.) (1984). *The research process in educational settings: Ten case studies*.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1987). *Feldtmotodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*.

fortsättningen kallar för *informanter*, ge sin syn på slöjdundervisningen. Jag kan däremot inte bortse ifrån att min egen erfarenhet kan ha påverkat mitt sätt att agera i intervjusituationen och jag kan heller inte påstå att jag inte omedvetet har påverkat intervjusvaren, genom att informanterna från början visste om att jag hade ett eget intresse i slöjdundervisningen.

Tillvägagångssätt

Det gällde nu att finna ett antal personer som alla hade erfarenhet av att ha varit elever i skolans slöjdundervisning. Genom att skicka ut enkäter skulle svarsalternativen blivit mera begränsade och möjligheten att få in mera essäliknande texter bedömdes som ringa. Arbetet inleddes med fyra pilotintervjuer. De gav erfarenheter, som underlättade genomförandet av de andra intervjuerna. Pilotintervjuerna skall ses som en förundersökning och redovisas därför inte i denna studie.

Avsikten med intervjusamtalen var att försöka dokumentera olika personers minnen från sin tid som elever i skolslöjden. Vid intervjutillfället försökte jag se till att jag inte styrde intervjun i allt för hög grad genom regelrätt utfrågning. I stället var min avsikt att förhålla mig relativt passiv och lyssna på intervjupersonernas berättelser.

Intervjugrupp 1, informanter

Den intervjuundersökning som genomfördes under våren 1999, omfattar 17 personer och utfördes i två kommuner, en liten kommun i södra Norrland och en något större ort i södra Sverige. Jag valde att göra undersökningen i två olika kommuner för att minimera eventuella geografiskt och socialt betingade skillnader i svaren. Det gick inte att utesluta att det utvecklats regionala "skolor" för hur slöjdundervisning skulle bedrivas och jag kunde inte i förväg veta, om intervjupersonerna fått sin slöjdundervisning på orten eller på någon annan plats.

Intervjupersonerna valdes ut med hjälp av två telefonkataloger och med en strävan att försöka finna omkring 20 personer med efternamn som började på olika bokstäver i alfabetet. Det visade

sig att telefonkataloger går att använda som urvalsinstrument. Jag utvecklade följande principer för mitt urval:

- Mina intervjupersoner skulle av tids- och kostnadsskäl bo i tätorten. Jag ville inte lägga alltför mycket tid på långa resor och jag såg ingen nackdel med att begränsa min urvalsgrupp på detta sätt.
- Intervjupersonen skulle ha ett svensk- eller finskklingande namn, därför att slöjdämnet i sin svenska utformning saknar direkt motsvarighet i andra länder, med undantag för Finland. Jag ville undvika risken att bli missförstådd i den grundläggande uppfattningen om vad slöjdundervisning i svensk mening skulle kunna vara.
- Jag valde att börja på det tionde namnet på varje bokstav, eftersom de första namnen under varje bokstav ofta visade sig vara förkortningar eller namn med icke-svensk/finskt ursprung.

Därefter sökte jag i enlighet med mina i förväg uppgjorda urvalsprinciper och ringde namn efter namn tills jag fick tag på villiga intervjupersoner. Jag ringde de första kontaktskapande samtalen mellan klockan 17 och 19, vilket jag bedömde vara den tid man säkrast kan träffa personer per telefon i bostaden. Genom detta förfarande hade jag ingen möjlighet att påverka åldersfördelningen i intervjumaterialet, däremot försökte jag styra så, att jag totalt intervjuade ungefär lika många män som kvinnor. Detta var möjligt eftersom sammanboende par ofta delar telefon och då kunde jag be att få tala med antingen mannen eller kvinnan.

Kontakt med intervjupersonerna etablerades genom att jag först ringde upp, presenterade mig och mitt ärende samt talade om hur jag funnit deras namn i telefonkatalogen. Därefter skickade jag ut ett informationsbrev (se bil. 1) för att till sist ringa ytterligare en gång för att bestämma tid och plats för intervjun. Jag blev oftast bemött med positivt intresse vid det första telefonsamtalet. Några enstaka personer avböjde direkt, därför att de inte hade tid, inte hade intresse eller inte sade sig minnas någonting av sin slöjdundervisning. Några tilltänkta intervjupersoner misslyckades jag med att träffa, därför att vi inte kunde finna lämplig tid för intervjun.

Jag hade från början tänkt mig minst 20 intervjuer, men antalet fullständiga intervjuer blev till sist 17, varav 8 med kvinnor och 9 med män. En person kom på fel tid, en person kom inte alls och en intervju blev endast delvis inspelad på grund av tekniska problem. Jag frågade inte direkt om deras ålder, men med hjälp av uppgifter om skolgång med mera, har jag kunnat bestämma deras ålder i 10-årsintervaller som 20-29 år, 30-39 år och så vidare. Mitt material har en överrepresentation av personer över 50 år (12 personer). Snedfördelningen i ålder kan möjligtvis bero på urvalsmetoden. Det var ett större problem att finna lämplig intervjutid för de yngre, särskilt för dem som hade små barn. Men det kan också vara andra faktorer som påverkat urvalet, som att pensionärer oftare finns hemma och svarar i telefon eller att yngre personer använder sig av mobiltelefoner i större utsträckning än de äldre. Mobiltelefonnummer förekommer mera sällan i telefonkatalogen.

Intervjuerna genomfördes antingen i en högstadieskola, i intervjupersonens hem eller på hans/hennes arbetsplats beroende på vad som passade bäst. Varje intervju tog 20 - 30 minuter och spelades in på band. Eftersom slöjdundervisningen låg långt tillbaka i tiden för flertalet av mina intervjupersoner, valde jag att försöka stimulera deras minne genom att visa några slöjdföremål, *cues*, från olika tidsperioder under 1900-talet. Under intervjun förvarade jag föremålen i en täckt korg. Hanteringen av föremålen (bil. 3) och även intervjuguiden (bil. 2) utarbetades i samband med de fyra provintervjuerna. Där visade det sig mycket tydligt, att *rätt* föremål det vill säga ett föremål som intervjupersonen kände igen, fungerade väl som minnesstimulans. Det framkallade spontana utrop och en räckta av associationer, medan ett annat föremål gjort av "fel" material eller med okänt utförande förbigicks med tydligt ointresse. På grundval av dessa erfarenheter försökte jag finna slöjdföremål att stoppa i korgen, som skulle kunna vara en slags typföremål för olika slags slöjdarbeten. De skulle då fungera som en utgångspunkt och påminnelse för intervjupersonens egna minnen. Jag var medveten om att användandet av *cues* skulle kunna vara styrande för intervjusvaren. Därför tog jag inte fram dem förrän i senare delen av intervjun. Genom att försöka återkalla intervjupersonernas minnen från slöjdundervisningen hoppades jag

att det skulle vara möjligt att få kunskap om vad det var som för intervjupersonen haft betydelse.

Jag övervägde att be intervjupersonerna att, om möjligt, ta med sig något eget föremål, men avstod från detta eftersom jag antog att det skulle kunna göra förutsättningarna för intervjuerna mera olika, om några personer hade med sig ett eller flera föremål och andra inget. En kvinna hade på eget initiativ tagit med en liten stygnduk, som hon sytt i slöjden på 1930-talet. Till vår gemensamma förvåning överensstämde denna duk exakt med ett av mina "korgföremål", fastän min duk var sydd omkring sekelskiftet 1900.

Intervjuerna skrevs ut i stort sett ordagrant, med lätt redigering av språket, och med eliminering av onödiga upprepningar samt halva meningar där innebörden inte kan tolkas. Intervjupersonerna betecknas M för man och K för kvinna. Högre nummer anger högre ålder.

Eftersom jag har en kvalitativ ansats, avstår jag från att kvantifiera resultatredovisningen, däremot kommer jag att i vissa fall ange om tendensen i svaren varit speciellt stark eller särskilt svag.

Intervjugrupp 2, erfarna slöjdlärare

För att bredda det empiriska materialet och försöka ytterligare belysa det som informanterna lyft fram som väsentligt, har jag återanvänt tidigare gjorda intervjuer med erfarna slöjdlärare. Barney Glaser har vid flera tillfällen påtalat möjligheten att återanvända data, eftersom mycket resurser läggs ned på stora och omfattande datainsamlingar utförda av "fact producers" som är otränade i teoretisk analys.⁶⁶ Nu är det inte tal om en omfattande datainsamling i min undersökning, men det var en utmaning att försöka återanvända ett intervjumaterial, som jag redan hade tillgång till.

Intervjugrupp 2 utgörs av det återanvända intervjumaterialet, där intervjuerna gjordes hösten 1994 med erfarna lärare i textilslöjd eller i trä- och metallslöjd. Urval och omständigheter i samband med lärarintervjuerna har tidigare redovisats i min licentiat-

⁶⁶ Glaser, Barney (1963, 1978). The Use of Secondary Analysis by the Independent Researcher, *The American Behavioral Scientist*. s.11-14.

avhandling⁶⁷. Tolv personer i ålder 45 – 64 år, 6 kvinnor och 6 män intervjuades i ungefär 45 min vardera. Intervjuerna skrevs ut efteråt, dock inte alltid ordagrant, ibland som sammanfattande anteckningar. De återanvända intervjuerna kallas i detta arbete för *lärarintervjuer*. Lärarcitaten betecknas (tex) för textillärare och (tom) för trä- och metallslöjdlärare. Siffrorna efter beteckningarna är ett identifieringsnummer, inte en indikation på ålder, eftersom principen för urvalet var att de skulle vara erfarna lärare, 45 år eller däröver.

Lärarintervjuerna har i denna undersökning tolkats med utgångspunkt i de frågeställningar som vuxit fram ur det nya intervjumaterialet. Hur detta har gjorts och hur det nya intervjumaterialet länkats till det gamla, beskrivs mera utförligt i kapitel 4.

Konklusion

Det empiriska materialet är komplext i sin omfattning både när det gäller urval och sammansättning av intervjupersoner. Intervjuer har utförts vid olika tillfällen och intervjupersonerna har olika erfarenheter av slöjdande och slöjdundervisning. Om man ser till tidsomfånget i det empiriska materialet, spänner utsagorna från informanterna över tiden från 1935 till 1995. De intervjuade slöjdlärarna har arbetat från 1950- och 60-talen fram till 1994 då intervjuerna utfördes. Till detta kommer, att jag också hänvisar till olika läroplanstexter från 1962 – 1994, och att jag i slutet av avhandlingen även refererar till den senaste kursplanen för slöjddämnet, daterad i mars 2000.⁶⁸

Eftersom jag söker det som kan sägas vara generellt och tidsoberoende för slöjddämnet, är det inte i sig ett problem att intervjua informanter som har fått sina slöjdupplevelser mellan 1935 och 1995 och relatera detta till slöjdlärare som intervjuades på 1990-talet. Det är snarare en styrka och ett tecken på något

⁶⁷ Se bil. 4 i denna bok och Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962 – 1994*. De tidigare använda intervjufrågorna finns där i bil. 5. Intervjuerna beskrivs bl.a. på s. 36 – 37 och kap. 8.

⁶⁸ Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*, s. 91 ff.

generellt, om samma fenomen eller stöd för liknande utsagor kan återfinnas hos både lärare och informanter och av personer med olika ålder.

Vilken betydelse det haft att jag har en förförståelse inom området är svårt att bedöma, men jag vill hävda att den begränsande effekten kan balanseras, genom att jag som forskare är medveten och observant på mig själv i intervjusituationen.

Jag har medvetet valt att *inte* undersöka hur lärare undervisade sina elever relaterat till, en för aktuell tidpunkt gällande läroplan, eftersom jag uppfattar det som omöjligt att dra några som helst slutsatser med hjälp av ett sådant angreppssätt. Jag har i stället, som ovan nämnts, försökt leta efter likheter i de olika materialen för att finna det som inte så lätt påverkas av pedagogiska trender, politisk styrning och personliga preferenser. Det som verkar vara essentiellt i slöjddämnet, återkommer på olika sätt och det är det som jag i fortsättningen kallar för slöjddämnets kvaliteter.

4. Bearbetning och tolkning av intervjuerna

Det här kapitlet behandlar olika ställningstaganden som jag har gjort i samband med hanteringen av mina intervjudata. I senare delen av kapitlet redovisas hur tolkningsproceduren gått till och vilka centrala frågeområden som kunde identifieras genom tolkningsförfarandet.

Att söka teori på empirisk grund

Mitt sätt att arbeta med det empiriska materialet har viss likhet med Grounded Theory (GT).⁶⁹ GT har sina rötter i den symboliska interaktionismen⁷⁰ och i pragmatismen, vars inriktningar i någon mån överensstämmer med förutsättningarna för detta arbete. Pragmatismen förespråkade att synen på kunskap skulle sökas i den mänskliga praktiken. Man försökte på så sätt att också komma ifrån de klassiska filosofiska dikotomierna, som byggde på en dualistisk världsuppfattning. Forskningen kunde inriktas på studier av enskilda fall i stället för studier av stora mängder av fall och förståelsen av verkligheten skulle växa fram genom att gå "upptäckstens väg".

Jag har sökt ett sätt att gradvis genomföra en tolkning, utan att låsa mig fast vid de första tankespåren, för att söka perspektiv på mina data. Jag har arbetat växelvis med att läsa mina intervjuer och med att göra tolkande kategoriseringar. Att arbeta på detta sätt

⁶⁹ Glaser, Barney, G. & Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Glaser, Barney, G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliette (1997). *Grounded Theory in Practise*.

⁷⁰ Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*. s. 63-95.

tar tid, det känns ofta som att ta ett steg framåt och två steg bakåt i spiralform. Denna känsla beskrivs även av andra forskare,⁷¹ bland annat Glaser då han förklarar att arbeta om och skriva om är en stor del av den kreativa processen som den utformas i arbetet med GT.⁷²

Jag har inte bara växlat mellan intervjumaterial och tolkning, jag har också växlat mellan mina båda intervjumaterial, som inte är helt parallella. Hur detta gått till beskrivs närmare på s. 52. Mitt övergripande förhållningssätt i tolkningsförfarandet har ändå varit lika i förhållande till intervjugrupp 1 och intervjugrupp 2. Några begrepp ur GT terminologien kan beskriva en del av de överväganden som jag gjort. För att uppnå ett gott resultat bör forskaren sträva efter att utveckla *teoretisk känslighet*⁷³ i processens alla stadier. Starrin talar om olika förhållanden som kan stimulera eller begränsa den teoretiska känsligheten. Han varnar för forskarens förutfattade meningar, men han menar att ett intresse i området bidrar till ett bättre resultat. Att väga graden av förutfattade meningar som en belastning mot intresse, engagemang och erfarenhet som en tillgång, är en vanskelig balansakt. Jag har hanterat detta genom att försöka vara så medveten som möjligt om problematiken och på vad sätt den skulle kunna påverka tolkningarna.

Den teoretiska känsligheten kan påverkas av hur datainsamlingen går till. Att använda *multimetodprincipen* innebär, enligt Starrin, att forskaren använder olika metoder för datainsamlingen. I mitt fall har jag endast använt mig av intervjuer, men intervjuerna får en annan tolkningsbas genom att de kan speglas i min egen erfarenhet och även växelvis i det andra intervjumaterialet. Ett annat sätt att förbättra den teoretiska känsligheten är att använda sig av *multisinnesprincipen*, vilket innebär att forskaren använder så många sinnen som möjligt vid

⁷¹ Guvå, Gunilla (2001). *Skolpsykologers rolltagande - överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*.

⁷² Glaser, Barney, G. (1978). *Theoretical Sensivity, Advances in the Methodology of Grounded Theory*, s. 22

⁷³ A.a. (1978), Starrin, Bengt, Larsson, Gerry, m.fl. (1991). *Från upptäckt till presentation*, kap. 4. Alweson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*. s. 67.

datainsamlingen. Jag försökte stimulera informanternas olika sinnen genom att i många fall utföra intervjuerna i en slöjdsal, då så var möjligt och genom att stimulera deras minne med hjälp av de medtagna slöjdföremålen. Avsikten var att hjälpa dem att minnas och på så sätt göra intervjuerna så informationsrika som möjligt.

Det tredje sättet att öka den teoretiska känsligheten är att vara medveten om *principen för estetisk distans*. Med detta avses förhållningssättet mellan en observatör och det som observeras. Jag använder i detta fall begreppet för förhållningssättet mellan mig själv som forskare och den jag intervjuat. Det nivåmässiga avståndet mellan den som intervjuar och den som intervjuas får varken vara alltför stort eller alltför litet för att intervjun skall kännas trovärdig. Är avståndet alltför stort, om intervjupersonen uppfattar sig utfrågad av en myndighetsperson kan svaren komma att utformas efter uppfattningen att informanten skall stå till svars för något. Är avståndet alltför litet kan problem uppstå med att hålla fokus på intervjuens syfte. När det gällde lärarintervjuerna var svårigheten att hålla ett tillräckligt avstånd, eftersom jag uppfattades som en kollega. Vid intervjuerna med informanterna var jag angelägen om att inte avståndet blev för stort, så att jag skulle kunna uppfattas som en slags kontrollant. Jag strävade efter att visa att jag verkligen var intresserad av deras minnen och berättelser, inte av att kontrollera hur slöjdundervisningen gått till.

I både intervjusituation och tolkningsfas har forskaren ett övertag, en slags maktposition gentemot sin informant, vilket gör att bland annat sociala konventioner kan påverka intervjuerna.⁷⁴ Vid tolkningen kan jag som forskare tolka in min egen mening i intervjupersonernas utsagor. Detta gällde inte vid den första intervjuomgången 1994. Då hade jag fortfarande ganska aktuella egna lärararerfarenheter och kunde utföra intervjun som en lärare till en annan lärare. Jag har däremot varit mycket medveten om mitt övertag i intervjusituationen vid den andra intervjuomgången, och därför bemödat mig om att inte fråga eller ta för mycket av talutrymmet för egen del. I stället försöka jag locka intervjupersonerna till att berätta. Jag bedömer att intervjusituationen i de allra flesta fallen uppfattats som behaglig och avspänd och att

⁷⁴ Alweson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*, s. 343 ff.

den intervjuade har berättat utan alltför många stödfrågor. Personliga relationer mellan forskare och informant kan leda till snedvridning av intervjuens innehåll. Några av mina informanter hade jag på olika sätt träffat tidigare, mycket tillfälligt och för länge sedan i helt andra sammanhang. Trots den mycket ytliga bekantskapen, upplevde jag en tydlig skillnad mellan dessa intervjuer och de andra. Det var märkbart lättare att finna ett lämpligt förhållningssätt i själva intervjusituationen, till för mig helt okända personer. Jag anser dock att detta ändå inte påverkat värdet av intervjuerna, inte heller själva tolkningen av intervju-materialet, eftersom utsagorna behandlats utan sin kontext.

Att använda sig av en sådan här metod har sina svagheter. För det första finns risken att intervjupersonen blir i någon form neutraliserad, när det talade ordet omsätts i en av forskaren producerad text. Själva tolkningsproceduren innebär sedan att organiska samband i materialet (intervjuerna) bryts när olika kategoriseringar görs. Det blir då svårt, för att inte säga omöjligt att beskriva exakt vad som i processen leder till vad i tolkningen. Ett annat problem är, att när forskaren utgår från empirin, kan det få till följd, att forskaren egentligen inte upptäcker något annat än självklarheter. Man skapar en slags trivialkunskap. Risken är att man aldrig når fram till någon djupstruktur i materialet eftersom det knappast är möjligt, så länge som man utgår direkt från empiriska data. Om det ändå är möjligt att formulera någon teori kan den förbli "lågabstrakt" eftersom den bör ha en slags praktisk tillämpbarhet, vilket reducerar både teori och språk till en aktörsnivå.⁷⁵

Tolkningen

För att bearbeta och tolka intervjumaterialet ville jag använda en metod som passade både materialet och forskningsinriktningen. Vi tolkar alla intryck genom våra kognitiva och teoretiska referensramar och det kan vi aldrig komma ifrån. På så sätt blir alla fakta teoriladdade. Redan i själva intervjusituationen sker en *primärtolkning*. Den typen av tolkning föregår all annan tolkning i

⁷⁵ A.a. (1994).

samband med utskrifter av intervjuer eller när tolkningsramar skall formuleras.

Även intervjupersonerna tolkar både situationen och intervjuarens intentioner samtidigt som de styrs av de föreställningar som de redan har om intervjuaren. Det fanns givetvis en risk att de intervjuade personerna försökte svara som de trodde att jag förväntade mig och att jag inte heller kunde vara tillräckligt lyhörd för innebörden i utsagorna ur intervjupersonernas perspektiv. Om så blivit fallet kan vara svårt att säga. Till detta kommer att det kan vara svårt att avgränsa primärtolkningen från den mera medvetna och reflekterade tolkningen, *andra gradens tolkningar* som sedan sker av det utskrivna intervjumaterialet.⁷⁶

Eftersom det empiriska materialet skall vara utgångspunkten för tolkningen och i bästa fall vara teorigenererande, skall forskaren vara mycket försiktig med att "förorena" sina egna försök att bilda teori, genom att försöka läsa in sig på området. Risken är annars stor för att den teorigenererande processen påverkas negativt av det som redan är skrivet av andra forskare. I mitt fall var inte målsättningen att i första hand generera "slöjdteori" utan att söka kunskap om slöjddämnet ur elevernas upplevelseperspektiv, för att kunna balansera mitt tidigare intentionsperspektiv på slöjddämnet.

Med hänvisning till min tidigare beskrivna bakgrund, förutsåg jag att jag i en tolkningsprocess skulle kunna vilseleda mig själv om min egen förförståelse tog överhanden och styrde inriktningen på tolkningen. För att motverka alltför ensidiga och snabba slutsatser kan man använda olika sätt att källkritiskt betrakta det empiriska materialet. Kan jag anse att intervjuerna är en spegling av faktiska förhållanden? Hur mycket förvrängs minnen från skoltiden i en retrospektiv studie? Hur mycket har intervjupersonens nutida idéer och värderingar påverkat det de säger att de minns? Eftersom jag inte säkerställt svaren på ovan nämnda frågor, återstår att förstå resultatet av min undersökning med medvetenhet om de faktorer som utanför undersökningens fokus kan ha påverkat informanternas svar.

I många fall innebär den vetenskapliga förförståelsen att forskaren redan är väl förtrogen med någon teoribildning. I så fall

⁷⁶ A.a. (1994). s. 340 ff.

kan ensidigheten motverkas genom att forskaren sätter sig in i alternativa teorier. Ett annat sätt är att forskaren försöker nollställa sig gentemot sin tidigare förståelse.⁷⁷ Båda metoderna är vanskliga att använda när det, som i mitt fall, gäller föreställningar som grundar sig på tidigare erfarenheter och inte enbart på ett medvetet ställningstagande utifrån inläst litteratur. Eftersom jag omöjligt kan komma ifrån mina erfarenheter och det jag tidigare upplevt, har jag försökt att i stället vara mycket medveten om att min förförståelse kan påverka mitt sätt att arbeta med materialet. Jag har försökt att nollställa mig i så måtto, att jag avstått från att tolka intervjuerna utifrån ett i förväg bestämt perspektiv.

Även i tolkningsfasen har den estetiska distansen betydelse. Den som är alltför involverad i det som utforskas, låser sig lätt för vissa idéer, medan den som har alltför stor distans inte inser vilka idéer som är av vikt och värda att gå vidare med. Jag menar att tidigare kunskap om det som studeras kan vara både en belastning och en tillgång. Min inriktning har varit att ständigt försöka tänka på bilden av eleven i slöjden, så som den beskrivits av mina informanter. I denna fas av analysen har jag använt min egen lärarerfarenhet som en tillgång. Jag har genom mitt arbete som textillärare skaffat mig en repertoar av lärarerfarenheter av hur barn och ungdomar i allmänhet beter sig i olika slöjdsituationer. Det anser jag ha hjälpt mig att förstå informanternas utsagor, särskilt avseende det som kan anses vara generellt och det som kan vara mera individrelaterat. Erfarenheten har hjälpt mig att förstå i vilken tänkbar kontext utsagan kan tolkas. Samtidigt har jag haft ambitionen att i utsagorna försöka upptäcka sådant som jag *inte* förväntat mig. Vid varje tillfälle jag funnit något som varit förvånande, som avvikit från min egen förförståelse, har jag gjort en anteckning. Dessa anteckningar har sedan använts för att undersöka om det i materialet finns något samband mellan avvikelserna.

Vid de olika tolkningsstegen har jag använt olika begrepp vid olika tolkningar. Det har varit ett sätt att inte i första hand söka sorterande beteckningar på kategorier, vilka sedan skulle kunna vara styrande för senare tolkningar. Jag har i stället tagit fasta på

⁷⁷ A.a. (1994), s. 328.

att använda så kallade *sensiterande begrepp*, som avser begrepp i kontinuerlig omvandling. För varje tolkning kan begreppen få en annan innebörd och då också en ny beteckning.⁷⁸ Begreppen är oftast mina egna, men även utsnitt ur intervjuerna kan tjäna som sådana begrepp, till exempel "att arbeta med händerna" och "slöjdämnet är annorlunda".

Min ambition har varit att i så stor utsträckning som möjligt utnyttja mitt material i hela dess vidd. Jag försökte därför arbeta efter en metod som stegvis förde mig in i tolkningen och där jag gav mig själv möjligheter att ytterligare ompröva det jag tyckt mig se i ett tidigare skede. Min utgångspunkt genom hela tolkningsarbetet har varit att försöka hålla mig nära elevintervjuerna och ständigt gå tillbaka till dem och till lärarintervjuerna för att kontrollera vad som egentligen uttalades och vilken innebörd uttalandet skulle kunna ha. Jag har inte bara sorterat rådata utan jag har också försökt förstå i vilket större sammanhang uttalandet kan höra hemma, en slags *andra gradens tolkning*. Samma utsaga har kunnat sättas in i olika sammanhang, men jag har sökt efter något slags mönster. Jag har prövat att formulera olika alternativa tolkningar av utsagorna om elevernas slöjdande med hjälp av ett upprepat sorterande och grupperande av mina data.⁷⁹

Föreliggande arbete har inte syftet att beskriva de två olika intervjugruppernas åsikter eller uppfattningar var för sig. Inte heller hade jag för avsikt att beskriva exakt vad de intervjuade minns och diskutera trovärdigheten i deras utsagor. Jag har i stället strävat efter att utifrån de olika intervjuerna upptäcka fenomen som kan beskrivas på en mera generell nivå, oavsett hur många år som gått sedan informanten fick slöjdundervisning. Jag sökte också efter samstämmighet mellan informanternas och lärarnas utsagor. Metoden att sortera och tolka för att sedan omgruppera och omtolka i avsikt att klarlägga den rika variationen i materialet menar jag kan uppväga en del av skevheten i intervjumaterialets åldersfördelning. De olika nyckelorden kunde återfinnas i många olika kombinationer. Detta sätt att arbeta har gett mig större möjligheter att verkligen upptäcka vad som finns i materialet, i

⁷⁸ A.a. (1994) s. 67.

⁷⁹ Guvå, Gunilla (2001). *Skolpsykologers rolltagande*,. kap. 8.

stället för att jag med andra metoder skulle löpt risken att söka efter det som jag förväntade mig att finna.

Kreativa processer stimuleras av att det uppkommer fusioner av vitt skilda företeelser. Att använda informanternas perspektiv på frågeställningen och att i tolkningen spegla detta mot lärarintervjuer, min egen erfarenhet och mina tidigare studier, kan utgöra en sådan kreativ skärningspunkt. Ytterligare möten mellan kunskaps-teoretiska olikheter uppstår när sedan tolkningsresultatet på empirisk grund relateras till en referensram i form av andra texter.

Proceduren

Att arbeta på detta sätt med intervjumaterialet har för mig varit som att titta i ett kalejdoskop. För varje gång man vrider ett kalejdoskop och tittar i det på nytt, har glasbitarna rasslat ihop till nya mönsterfigurationer. Det nya mönstret bygger inte på det tidigare utan är något helt nytt, men egentligen är det samma glasbitar i en ny kombination. Det är därför inte lätt att beskriva en progression i processen.⁸⁰ Under processen har relationerna mellan olika begrepp förändrats eller omvandlats allteftersom nya förhållanden skapats i de olika stegen. Hur arbetet förlöpt beskrivs i text nedan och grafiskt i fig. 1.

Det gällde att sortera och strukturera de idéer som väckts genom arbetet med materialet, inte att sortera en mängd data. Det är svårt att beskriva hur processen förlöpt, vilka tankar som lett vidare till nya idéer och annan inriktning på arbetet. Någon linjär koppling mellan de olika stegen i tolkningen är alltså inte möjlig att finna, eftersom det inte är själva materialet som sorterats utan de tankar och idéer som uppstått i arbetsprocessen. Så småningom börjar man förstå vilka begränsningar och möjligheter som finns i mönsterbildandet. Genom att betrakta det empiriska materialet utifrån olika frågeställningar och genom att upprepade gånger göra omgrupperingar, har så småningom vissa dimensioner framträtt som mera väsentliga än andra. När det inte längre framkom något nytt, utan gamla mönster upprepade sig så fanns det ingen anledning att fortsätta den delen av arbetet.

⁸⁰ Starrin, Bengt, Larsson, Gerry, m.fl. (1991). *Från upptäckt till presentation*. Guvå, Gunilla (2001). *Skolpsykologers rolltagande*.

Fig. 1. Schematisk bild över procedurens förlopp.

Samtidigt med det ovan beskrivna arbetet har jag fört anteckningar om funderingar, förklaringar, samband och idéer. Anteckningarna har tillsammans med den stegvisa tolkningen gett underlag för kursändring och omgrupperingar. Arbetet med tolkningarna inriktades från början på yttre faktorer som intervjupersonerna kommenterat men ledde sedan till att jag mera fokuserade på individrelaterade variationer och personliga erfarenheter.

Genom att inte arbeta med en rak linjär process från rådata till ett orsakssammanhang, utan i stället gå fram och tillbaka i olika formationer och olika steg, upplever jag det som om jag varit på upptäcktsfärd i mitt empiriska material. Arbetssättet har varit tidsödande men förhoppningsvis har det haft avsedd affekt. Det har inte varit möjligt att dra några tidiga slutsatser, som inte under procedurens lopp omprövats flera gånger. Jag har tidigare beskrivit hur jag genom själva proceduren, försökt att undvika att dra alltför snabba slutsatser grundade på min förförståelse. När något mönster eller någon struktur framträtt, har jag försökt undersöka om det till synes tydliga kan tänkas ha en annan betydelse. Jag har försökt hålla mig kritisk genom att använda mig av en slags ”tanke-vändor”.⁸¹ De huvuddrag jag på så sätt funnit har jag sammanställt under rubriken *tolkningsresultat* i slutet av detta kapitel.

Jag började med att identifiera *nyckelord* i elevintervjuerna, ord eller brottstycken ur meningar som på något sätt verkade vara meningsbärande. *Vad* är relevant för min studie av det som intervjupersonerna säger sig minnas? Genomläsning med nyckelorden i fokus gav en grov uppdelning i grupper. Olika utsagor med liknande innehåll grupperades tillsammans. Metaforen om hur man sorterar tvätt efter olika färger och möjliga tvättemperaturer kan illustrera hur detta arbete att skapa *nyckelordsgrupper* gick till.⁸²

- slöjdproduktrelaterade minnen
- slöjdtekniker
- fackuttryck
- sinnesupplevelser
- minnen som innefattar processen
- svårt-lätt, roligt-tråkigt
- släktingar och slöjd
- slöjdläraren
- arbetssätt och arbetsmiljö
- att göra något med händerna

⁸¹ Becker, Howard, S. (1998). *Tricks of the trade. How to think about your research while you're doing it.*

⁸² Guvå, Gunilla & Hylander Ingrid (1998). *Att tillägna sig grounded theory.* FOG rapport nr 43.

Lärarintervjuerna behandlades alltid efter elevintervjuerna för att jag skulle kunna bibehålla elevperspektivet och utifrån detta söka efter lärarnas utsagor till motsvarande företeelser. Det har varit viktigt att elevernas synpunkter hela tiden styr inriktningen på bearbetningen av det empiriska materialet. Syftet med detta var att skapa en kontrast till min tidigare analys av slöjdämnet, som startade i styrdokument, läroplanstexter och lärarnas tolkningar men där inte elevernas erfarenheter och upplevelser av undervisningen, fanns representerad. Lärarnas utsagor blev då underlag för en annan *nyckelordsgrupp*

- vad jag gör
- vad jag vill med eleven
- vad jag vill med mitt ämne
- vad jag borde göra
- vad är möjligt att göra
- vad jag skulle önska att göra
- vad som intresserar mig

Eftersom jag förutsatt att det vi minns är en slags ordnad information, och i så måtto har det vi minns en slags mening för oss, (se kap. 3) blir nästa fråga till intervjumaterialet *varför* minns informanterna just detta? Tänkbara anledningar kan exemplifieras med

- personliga förebilder, hemma eller i skolan
- elevens inställning till skolan och till slöjd en
- arbetssätt och arbetsklimat i slöjden
- föremål och fackkunskaper som använts eller ifrågasatts
- elevens slöjdspecifika upplevelser och erfarenheter
- slöjd i vuxenlivet
- slöjd i framtidens skola

I lärarintervjuerna sökte jag uttalanden som motsvarade ovanstående strecksatser.

- hur bemöter lärarna eleverna
- vilket arbetssätt använder slöjdlärarna
- vill de vara förebilder
- vilka kunskaper prioriteras
- hur ser de på sitt arbete i relation till andra ämnen, andra lärare
- slöjd i framtiden

De två nyckelordsgrupperna kan inte kopplas ihop parvis, men jag har försökt fånga det som i de två intervjumaterialen kan ha något samband.

När jag kommit så här långt i arbetet med intervjusvaren beslutade jag att skilja ut frågan om slöjden i framtiden. Den hade en helt annan karaktär än de övriga frågorna, som alla handlade om det som elever och lärare hade varit med om och hade erfarenheter av. Framtidsfrågan var av mig formulerad och det styrde svaren på ett annat sätt än de övriga frågorna, som var avsedda att få intervjupersonerna att berätta mera fritt. Frågan ställdes för att söka svar på behållning av slöjddämnet i ett längre tidsperspektiv. Redovisning och tolkning av denna fråga finns i kapitel 7.

Nästa fråga var inriktad på vilken *betydelse* slöjd-undervisningen haft för eleverna som individer. Ingen av informanterna⁸³ hade någon kännedom om innehållet i läroplans-texter eller kände till den retorik som används i mål- och syftestexter för lärarutbildning eller i fackpress. De använde sig av andra begrepp. Det som varit ett framträdande omdöme är att slöjddämnet är *annorlunda*. Med detta avser intervjupersonerna att ämnet skiljer sig från övriga skolämnen. Genom att studera intervjusvaren kan jag konstatera att det kan ligga många innebörder i ett sådant uttalande.

⁸³ Det finns undantag från detta påstående eftersom två intervjupersoner arbetar inom skolsektorn. På grund av min urvalsmetod, hade jag ingen möjlighet att styra över informanternas bakgrund eller yrkesverksamhet.

- annorlunda miljö, främst i trä- men också i textilslöjdssalar
- bemötandet av läraren kan vara annorlunda
- arbetssättet jämfört med andra skolämnen kan vara annorlunda
- eleverna får arbeta med händerna
- resultatet av arbetet skiljer sig från andra skolprestationer

Tycker lärarna att slöjdamnet eller de själva är annorlunda på något sätt? Inriktningen på denna tolkning var på hur slöjdlärare och slöjdlärares inställning till sin uppgift skulle kunna beskrivas. Detta eftersom det framstod alltmera klart under tolkningsprocessen att de personliga variationerna i lärares bakgrund, utbildning och inställning till hur arbetet skulle utföras och vad det skulle innehålla, hade en stor betydelse för hur undervisningen i slöjd bedrevs. Det blev intressant att försöka beskriva olika variationer utifrån intervju svaren. Här framkom tre olika lärarprofiler: som kunde tjäna som en renodlad illustration till variationen mellan lärarna.

- konstnären
- pedagogen
- hantverkaren

Eftersom det visade sig vara möjligt att skissera förenklade och förtydligade bilder av slöjdlärare kanske det också skulle vara möjligt att skissera elevprofiler? Hur skulle slöjdelevers förenklade profiler kunna beskrivas? I denna tolkning behandlas informantgruppen för en enda gång *efter* lärargruppen. I skapande av elev- och lärarprofilerna har min egen erfarenhet varit en viktigt komponent i att beskriva bilderna av lärarna och eleverna. Avsikten är enbart att illustrera en variation, inte att beskriva enskilda personer. Materialet gjorde det möjligt att skissera 4 olika elevprofiler:

- den som visar ett eget uttrycksbehov,
- den som visar sig vara nyfiken
- den som är lydig, det vill säga oreflekterat gör som den blir tillsagd
- den elev som tycks vara ointresserad.

Jag vill ännu en gång påpeka att de lärar- och elevprofiler som jag skisserat är ett sammantaget resultat av de båda intervjugruppernas svar. Det är viktigt att uppfatta dessa profiler som förenklingar eller stereotypier och inte som beskrivningar av verkliga människor.

Tolkningsresultat med centrala problemområden

I min tolkningsprocess har de enskilda individerna gradvis smält samman till två grupper av utsagor, som ibland överlappar varandra och ibland skiljer sig åt. I den sista tolkningsfasen var det de aspekter som tycktes vara gemensamma för de båda grupperna som kunde sammanföras och ett tolkningsresultat kunde på så sätt formuleras. Jag såg det som en styrka att finna stöd för formulering av nya problemområden i de båda intervjumaterialen. Jag har tidigare i kapitel 1 skrivit att den övergripande frågeställningen är "Vad är slöjd?" och att jag i detta arbete vill beskriva slöjddämnet ur ett upplevelseperspektiv. Den ursprungliga frågan vidgas till att också omfatta följdfrågan "Vad gör slöjden med människorna?" Genom att bearbeta det empiriska materialet har följande *centrala problemområden* utkristalliserats.

- Förhållandet mellan begreppen process och produkt i slöjdundervisningen dels hur det uppfattats av eleverna, dels som en förklarande bakgrund vad lärarna avser.
- Variationen mellan olika slöjdlärares sätt att förhålla sig till sin läraruppgift i relation till variationen av elevernas sätt att uppfatta slöjdsituationen
- Slöjdundervisningens delvis "tysta" teori i relation till elevers och lärares föreställningar om slöjddämnets syfte och innehåll.

Variationen inom de ovan nämnda problemområdena är av betydelse för hur de olika eleverna upplevde sin slöjdundervisning. Detta tycks ligga till grund för vad informanterna anser om slöjd i framtiden. Även slöjdlärarna har sina egna upplevelser av att vara slöjdelever. Om detta påverkar deras sätt att svara starkare, än den utbildning och den yrkeserfarenhet de har, kan jag inte uttala mig om. Men att deras personliga inställning till slöjdämnet även påverkar deras framtidsvisioner framgår ur materialet. För att försöka formulera ett svar på den övergripande frågan "Vad är slöjd" ur upplevelseperspektiv med inriktning mot långsiktiga effekter tillkom *ytterligare ett problemområde*.

- Det som informanter och lärare anser vara mest väsentligt i en framtida slöjdundervisning är också det som de upplevt som positivt eller saknat i sin egen slöjdundervisning.

Grunden för att dessa problemområden presenteras i kapitel 5 och 6 i form av de intryck som mina informanter fått av slöjden. De centrala problemområdena behandlas även i kapitel 7, 8 och 9 men relateras där till relevant forskning.

5. Intryck av slöjdämnet

I det förra kapitlet redovisades hur intervjumaterialet bearbetats och vilka centrala problemområden som tolkningen utmynnade i. I detta kapitel kommer jag att ge exempel på innehållet i samtliga intervjuer, både från de 18 informanterna och från de 12 lärarna. Detta skall uppfattas som en konkretisering och en grund för förståelse för den fortsatta analysen av innehållet av de centrala problemområdena. Som utgångspunkt väljer jag de intryck som ämnet gett eleverna. Lärarnas svar använder jag för att spegla informanternas utsagor.

Informanterna betecknas med (M) för man och (K) för kvinna, numreringen är ett identifikationsnummer, med lägre siffra för yngre personer och högre siffra för äldre personer. Utsagor från lärarna betecknas (tex) för textillärare och (tom) för trä- och metallslöjds lärare. Samtliga lärare var mellan 40 och 65 år och hade lång lärarerfarenhet. Numren på lärarintervjuerna är endast ett identifikationsnummer. Överhoppad intervjutext betecknas med tre punkter (...).

I första delen av kapitlet behandlar jag miljön i slöjdsalen, som inramar arbetet, elevers och lärarnas möte och förhållningssätt till varandra samt arbetssättet i slöjdsalen. I senare delen av kapitlet redogör jag för kunskaper, slöjdföremål, upplevelser och minnen som informanterna kunde återkalla.

Miljön i slöjdsalen

När en elev för första gången träder in i en slöjdsal, möter hon/han en ny skolmiljö. Slöjdsalarna ser annorlunda ut än vanliga lektionssalar.

Det som jag blev glad av eller det som är positivt är just lukten av trä och känslan av trä och glädjen över att gå in i en träslöjdssal och bara titta. (K 4)

Det luktar och bullrar, materialen erbjuder sinnesupplevelser av olika slag.

Träslöjden kopplar jag ihop med massaindustrin (i hembygden). Jag tycker ju om virke och doften av virket (drar efter andan) och känna ... Ja, jag kommer ihåg den biten. (M 12)

Jag gjorde en kniv av ben. Jag kommer ihåg att det luktade illa när vi slipade benet. Det var något man var stolt över när det blev färdigt. (M 2)

Eleverna kunde med lätthet beskriva trä- och metallslöjdssalen. Ur elevintervjuerna kan jag konstruera en beskrivning. När det gäller trä- och metallslöjd var salen ofta lik en snickarverkstad med hyvelbänkar, bandsåg, svarv, slip- och bormaskin kanske också en maskinell hyvel. Det fanns ett virkesförråd och förvaringsutrymmen för verktyg och pågående arbeten. Det luktade trä, lim, lack och målarfärg och när arbetet var i gång förekom det en hel del buller från maskinerna och ljudet av hammare, såg, fil, rasp och sandpapper.

När det gäller textilslöjd har de intervjuade olika erfarenheter. De som gått i mindre skolor på 40- och 50-talen hade inte haft någon särskild sal för det textila arbetet, utan undervisningen skedde i vanliga klassrum eller till och med hemma i lärarinnans vardagsrum. Materialurvalet var då inte så stort. Fanns det ingen symaskin fick flickorna sy för hand. I intervjumaterialet finns det inte lika mycket av beskrivningar av den fysiska miljön i textilslöjden. Möjligen kan det bero på att den miljön inte var lika speciell som träslöjdssalen.

Det var bänkar på rad, två och två satt vi och det var en kateder och sedan till höger fanns skåpet där tygerna var. Sedan var det ett rum till innanför där var det en vävstol. Symaskinerna stod utmed långväggen. (K 5)

Det var en speciell slöjdsal. I folkskolan var det i det vanliga klassrummet, sedan stod symaskinerna i ett speciellt rum, mera som materialrum. Men på flickskolan var det en slöjdsal som man gick till. Det är märkligt att jag kommer ihåg så litet från slöjden. (K 15)

Förutom symaskiner och vävstolar, fanns tyger och garner att tillgå i större eller mindre omfattning. I textilslöjden var det färg, mönster och textiliernas taktila känsla som omnämns. Atmosfären uppfattades av flera informanter som lugn och vänlig.

På syslöjden var det ju litet mera lugn, rätt så lugn atmosfär. Det var inte samma spänning...Man fick sy litet lugnt och fridfullt. (M 12)

Jag har tydliga minnen av att slöjdförknarna var så snälla. De var annorlunda mot alla andra, vänligheten och lugnet i sysalen. Ofta var det tyst, man var ju så koncentrerad. (K17)

De intervjuade eleverna kunde dra sig till minnes både möblering och utrustning, men också hur det kändes att vara där och arbeta. Det som också skiljde slöjdsalar i allmänhet ifrån de vanliga klassrummen vad gäller möblering var att eleverna vanligtvis satt och arbetade sida vid sida och delade bord och hyvelbänkar. Utrustningen fanns spridd på olika ställen, vilket gjorde det nödvändigt för eleverna att röra sig under lektionen. Tillfälligtvis arbetade de också på olika platser, beroende på vilka verktyg och redskap som skulle används. Slöjdsalarnas organisation underlättade för eleverna att ha olika kontakter med varandra på lektionstid, man pratade, busade eller hjälpte varandra.

På slöjden var det inte samma stress, man kunde gå runt litet grand och lattja, och även om man fick skäll ibland, kunde man alltid hitta på en orsak. (M1)

Mötet mellan elever och slöjdlärare

Främst mötte informanten sina slöjdlärare i slöjdsalen och i slöjdarbetet. Det är fortfarande så att majoriteten av landets slöjdlärare är ett-ämnes lärare, de undervisar enbart i slöjd. Det

finns endast ett fåtal lärare som har utbildning för både textil- och träslöjd, varför de yngre informanterna vanligen har haft två eller flera slöjdlärare under sin skoltid.

Elever om lärare

Positiva omdömen fick de slöjdlärarna som upplevdes som lyhörda och inspirerande, gärna snälla men med förmåga att hålla god ordning

Vår slöjdlärare var bra och positiv, höll väl efter dem som skulle hållas efter. Han ställde upp och gav bra idéer. Man hade ju ofta visioner att man ville göra någonting, och då försökte han hjälpa till och säga att du kan göra så eller så. (M 3)

Vi sydde sådant som var modernt, som vi ville. Hon (textilläraren) tog ju verkligen vara på vad eleverna ville och vad vi tyckte och vi var skapande. (K 5)

Vi hade en mycket färgstark träslöjds lärare...Han höll god ordning, var nästan tuff, men samtidigt inspirerande. (M 7)

Andra slöjdlärare uppfattades vara litet udda och svåra att förstå, samt strängt kontrollerande.

Vi tyckte nog att han (slöjdläraren) var litet lustig, när vi gick i skolan. Att han hade mycket lustiga idéer. Vi skulle göra vissa saker hela tiden, följa ett mönster hela tiden. Göra den först och sedan den och den och den. (M 9)

Hon var inte inne på det där noga "petet", som min tidigare lärare. (K15)

Det enda man kommer ihåg från träslöjden är att det skulle putsas med sandpapper hela tiden. Så skulle man känna, och så gick man

fram till slöjdmagistern och så skulle han känna och så tyckte han alltid att man skulle hålla på litet till. Det var det tråkigast. (M 2)

Informanterna uppskattade duktiga lärare, oavsett om de uppfattades som snälla eller ej.

... Det gav mig mesta kicken, för det var en bra lärare som kunde förenkla saker så att man tyckte att det inte var svårt. (K 15)

Lärare om elever

Slöjdlärarna talade om eleverna som individer och om att de försökte se och bemöta varje elev.

Det är en process med dig och en annan process med Kalle och en tredje med Lisa. För att det skall leda till någonting och för att det skall bli utvecklande, så tror jag att man måste vara lyhörd för det eleven vill. Hur han eller hon vill ha det, hur de ser på det de vill göra. Det tycker jag att man skall göra. (tom 1)

Eftersom de flesta lärarna främst undervisade i slöjd och hade kompetens att undervisa i alla åldersgrupper, hade de möjlighet att följa vissa elever under många år. Ett personligt förhållande utvecklades mellan slöjdlärarna och deras elever.

Jag vill helst jobba med alla åldrar. Jag känner inte att jag vill jobba mer med någon åldersgrupp. Jag tycker det är roligt att få följa en klass från årskurs 3 till årskurs 9. Det är en otrolig förmån. Jag får en massa av dem och de får en massa av mig och vi känner gemenskap. Vi är ju som en hel familj. Ibland kan man bli tvungen att släppa någon klass och då känner båda jag och dom sorg. (tex 5)

Jag försöker alltid att bli en av dem i klassen. Jag försöker komma överens med dem. Jag har sällan några dispyter eller komplikationer med elever. Vi trivs bra ihop. Det fungerar väldigt bra. Det är ingen skillnad från 1970-talet. (tom 10)

Mötet mellan eleverna och slöjdlärarna verkade få en mycket personlig karaktär, trots att mötet vanligtvis skedde endast 1

gång/vecka. Lärarna talade om hur 1990-talets elever hade det, att de blivit oroligare och mera okoncentrerade jämfört med tidigare år.

Eleverna behöver slöjden mer och mer. Man ser att ungarna blir rastlösa. De har kreativitet och den måste de lägga någon annanstans i stället och då blir det en massa bråk och djävelskap. (tom 10)

Lärarna trodde att slöjdtimmarna kunde vara ett ”andningshål” .

Vi har elever som inte vill gå kvar i skolan, där det inte fungerar. De kommer ner till mig och säger att de har någon speciell grej som de vill göra, och så får de göra det – även om det inte alltid blir tekniskt alldeles riktigt. (tom 1)

Jag upplevde aldrig att ungarna tyckte att slöjd var tråkigt. Tvärt om!. Vissa elever kunde tycka att skolan var jobbig, så jag frågade på en konferens om jag kunde vara till någon hjälp. Nej, det fanns ju specialundervisning. Men det fanns elever som skolkade från alla lektioner utom för mig och specialläraren. (sammandrag ur intervju med tom 11)

Eftersom arbetssättet krävde att lärare och elever samtalade och kom överens om arbetsuppgifter och arbetssätt, hade lärarna ett ganska tydligt minne av sina elever. Undervisningsgrupperna var vid intervjutillfället ofta högst 16 elever.⁸⁴ Lärarnas ambition att bemöta varje elev individuellt, gav också negativa effekter.

Ibland är det jobbigt, enormt stressigt, högt tempo. Grupperna vill inte vänta, man måste skynda sig. Barnen har blivit mera otåliga. De äldre barnen kan klara sig litet längre. Med små barn skall allt hända så fort och de kommer inte ihåg så bra hur de skall göra. (tex 3)

Lärarna strävar efter att skapa tillräckligt mycket tid för enskilda elever genom att försöka få så många elever som möjligt att arbeta så självständigt som möjligt.

⁸⁴ Uppgifterna är från 1994, det är troligt att undervisningsgrupperna numera har ökat i storlek.

Jobbet är mycket stressigt. Det är svårt att förändra sitt eget arbetssätt så att det blir mera självständigt arbete hos eleverna. Det är svårt att lyckas med att få barn att jobba mera självständigt. (tom 2)

Elevernas inställning

Elevernas attityder till slöjdämnet, skolan och lärarna kan vara färgade av äldre generationer, föräldrar och syskon. Förmodligen har elevernas "ingångsvärde" i form av intresse och tidigare kunskap, en viss betydelse för vad de sedan fick ut av slöjdundervisningen. I materialet finns exempel på en variation av attityder som elever och informanter hade haft till sitt arbete i slöjdsalen, vilka antagligen också påverkade deras slöjdarbete.

Min pappa är ju väldigt händig. Inte i syslöjd förstås, men sedan finns det nog ingenting som inte han kan göra, både vad det gäller att bygga hus, snickra och konstruera och fixa och dona. Det är han jätteduktig på. (K 4)

Jag är väldigt intresserad av syslöjd och att sy på maskin. Jag syr allt och det har jag lärt mig själv. Det ligger väl i arv efter min far. Han gjorde också det. Han sydde våra kläder och sånt. Det är nog ett rent arv jag fått därifrån. (M 16)

I materialet fanns vidare exempel på hur elevernas personliga inställning och intresse påverkade deras syn på slöjdämnet. Vissa informanter visade ett personligt uttrycksbehov som de kunnat utveckla genom slöjdarbetet.

Läraren i sömnad på yrkesskolan sporrade oss så vi hade skitkul. Det var skojigt. När man ville ha något så hjälpte hon till så att man kunde fullfölja en idé man hade om vad man skulle göra. ...Det är roligt med personliga kläder, sådant man blev ensam om. (K 14)

Jag skulle egentligen velat fortsätta med att göra plattor, som man smälte ned, emalj. Man fick droppa och greja. Det var intressant. Jag som tycker om att rita och doppa plastbitar och göra skumma mönster och göra emaljgrejer. Det tyckte jag var roligt. (M 2)

Den elev som var nyfiken kunde lockas av både de tekniska, hantverksmässiga och materialanknutna utmaningar som ligger i att utforska och behärska tekniker, redskap och verktyg. Hon/han tycker om att lära sig nya saker, vill veta hur det fungerar, är nyfiken och vill prova på olika saker.

Mina barn ser ju hur jag pular med tyger och stickar och försöker slå i en spik och gemensamt har vi faktiskt fått upp en bokhylla och litet sådant där. (K 4)

Jag gjorde en taklampa bestående av två sidostycken, förbundna med rundstavar och däremellan lameller i träskivor. Sedan sågade vi ut hål i sidan på lampan. Sedan blev det emaljering. Så kom vi in litet på metallslöjden. Det var roligt att göra. Man kunde skapa rätt mycket, laborera litet. Man visste inte hur det skulle se ut i slutändan. ... Vi var tvungna att ha halva tiden i textilslöjden. ... Textil var väl inte riktigt killarnas grej. Men det var ju roligt att sy. Jag tyckte till och med att det var roligt att sticka. (M 3)

Det finns elever som verkade lydiga och skolanpassade, som strävade efter att göra som de blir tillsagda och accepterade skolan. En av mina kvinnliga informanter gick ett extra skolår tillsammans med en yngre syster bara för att det var så roligt. Hon ifrågasatte inte uppgifterna utan fullföljde sina förelagda uppgifter i möjligaste mån och tyckte till exempel, att det var fullständigt naturligt att göra samma slöjdföremål som äldre syskon tidigare gjort.

Jag tyckte om skolan över huvud taget och slöjden. Det var väl antagligen någon kursplan i slöjden. Vad man skulle göra. Men jag var fort färdig, så jag fick göra extra. ... Hemma skulle man hjälpa till så det var ingen idé att opponera sig och sätta sig och sy. Var man tillsagd en sak så var det inga diskussioner. (K 17)

Det var ju så att man måste göra vissa saker. I folkskolan fick man nog göra som man blev tillsagd att göra, men i realskolan undrar jag om jag inte fick bestämma själv. (M 11)

Nedanstående citat är ett exempel på informanter som var ointresserade av just slöjden.

Jag måste säga att det var kanske mera av en plåga än att man gick dit (till slöjdsalen) av eget intresse, men något kanske man lärde sig av det? (M 18)

För några gällde ointresset också skolan som helhet.

Jag var litet av rebell av mig i skolan över huvud taget, så det som jag inte tyckte var roligt var ingenting att ha. Jag tyckte aldrig om slöjden. Sedan kan man ju fundera över vad jag tyckte om i skolan över huvud taget. Sedan var det väl så att i metallslöjden kom jag i kollisionskurs med läraren, så vi rök ihop titt som tätt. (M 12)

Alla utom en har i allmänhet en positiv inställning till slöjdaktiviteter i vuxenlivet. Det som är mera förvånande är att även de som har mera negativa minnen och associationer till slöjdläraren eller slöjdundervisningen ändå anser att slöjdamnens innehåll är tillräckligt viktigt för att det skall ha sin plats i en modern skola och i samhället i stort. De elever som själva varit helt styrda av sin slöjdlärare, ser ändå att ämnet innehåller goda möjligheter för ett arbetssätt där elevernas synpunkter och önsningar kan få påverka.

Lärarnas inställning

Eftersom samtliga intervjuade lärare var mycket erfarna, kunde de beskriva en viss förskjutning av innehåll och arbetssätt i slöjdämnet, från det som lärts ut under lärarutbildningen och till det de själva funnit vara möjligt och tillfredsställande. Flera av lärarna påstod redan när jag tog den första kontakten inför intervjuerna, att de inte gjorde "rätt", utan på sitt eget sätt. Den obesvarade frågan handlar om mot vilken modell eller text som de ansåg sig göra fel, kunde det vara mot det som lärdes ut i lärarutbildningen eller mot kursplanetexterna?

Det var möjligt att i lärarintervjuerna finna både det som förenade samtliga slöjdlärare och en variation i lärarnas inställning till vad som var viktigt, och hur undervisningen borde läggas upp. Lärarna framförde att de hade en helhetssyn på eleverna.

När jag har föräldramöten, brukar jag framhålla att det inte bara är handens arbete utan att hela barnet är med på något sätt. Det är

skapande och kreativiteten som är det viktigaste. Att de får möjligheter att utveckla idéer, att de ställs inför problem. (tom 2)

Så gott som alla slöjdlärarna framhåller på något sätt, att slöjdämnet i sig förenar teori och praktik.

Det är ju att få jobba med händerna och använda båda hjärnhalvorna. Man ser ju att de kan använda de teoretiska kunskaperna i den praktiska biten. Vi använder ju mycket matte och svenska, vi pratar miljö. ... Man ser kanske ett annat resultat eftersom eleverna gör en produkt som man kan följa från början till slut. (tex 2)

Några lärare framhöll vikten av att planera undervisningen tillsammans med andra lärare.

Vår framtid är att satsa mera på att vara med i den övriga undervisningen...Från början kändes det inte så naturligt med samarbetet utan det var påtvingat, men så är det inte längre. (tom 2)

Lärarna söker finna former för elevernas medbestämmande.

I år har vi gjort i ordning ett litet planeringspapper med rubriker och plats för en liten skiss. ...Det kan vara ett sätt att få dem att tänka på vad det var de ville från början när de har det nedskrivet. Under tiden kan man ju ändå förändra saker, om man kommer på något bättre. (tom 2)

Andra poängterar vikten av att planera tillsammans med eleverna, men betonar samtidigt processens betydelse.

Om jag får en grupp som vill jobba med att sy kläder, då kommer jag att diskutera med dem, vad de vill sy, arbetssätt och arbetsformer. Att ta fram hur de vill jobba. Det kommer att heta från idé till färdigt plagg. (tex 2)

Lärarna talar om elevernas arbetsglädje, både från lärare och informanter, de berättar om elevernas möjligheter att kunna påverka vad som skall göras, hur det skall se ut, materialval med mera.

Det finns så väldigt mycket som eleverna tycker är roligt att arbeta med i slöjden...Det är att tillgodogöra sig elevernas tankegångar och se till vad man kan göra för deras del. (tom 10)

Processen är viktigare än föremålet för många lärare

Man skall vara mera handledare i elevens val och det kräver ett större ansvarstagande och mera självständigt arbetssätt. Vi skall ange stoff och moment. ... Vad ungen gör för grej kan ju inte vara viktigt. Vad som är viktigt i momentet måste ju vara vad man lär ut virkning, stickning, broderi, etc.. (tex 5)

Alla möten mellan lärare och elev är unika. Slöjdlärarna verkar ha förutsättningar att inta ett mycket personligt förhållningssätt till sina elever och deras arbete i slöjdsalen. Hur mötena i slöjdsalen gestaltas har antagligen stor betydelse för elevens möjlighet att göra goda studieresultat i slöjddämnet. Det som förenar slöjdlärarens arbete med alla andra lärares, är arbetet med elevernas sociala problem.

Den sociala biten är den jobbigaste. Man måste uppfostra ungarna hela tiden. ... De har väldigt svårt att komma överens när de kommer tillsammans. (tom 10)

Eftersom både elever och lärare med nödvändighet kommer varandra fysiskt nära och arbetar tillsammans i slöjdsalen, är elevernas sociala situation något som slöjdlärare är observanta på och anstränger sig för att hantera.

Den sociala biten är annorlunda, jag har blivit äldre och läroplanen föreskriver något annat. När jag gick ut (läs efter min lärarutbildning) var det mycket mera klassundervisning. Eleverna satt som tända ljus. Man hann mycket mera på sina slöjdtimmar. Idag har man en annan social situation. Många barn är okoncentrerade, de har svårt att ta instruktioner, mera lässvårigheter och vi har mera individuell undervisning idag. (tex 2)

För en del slöjdlärare var det övergripande målen i läroplanen minst lika viktiga som ämnesmålen. Att hjälpa eleverna att bli självständigt tänkande människor var viktigt för flera lärare.

Det ligger mig i fatet idag att jag inte gick i 3-årig gymnasieskola, om jag vill utbilda mig i något annat ämne, måste jag komplettera ... Det måste bli jobb på annat sätt. Vi måste få eleverna att tänka och arbeta självständigt på ett annat sätt och det måste få ta tid att träna fram det. Föra dagbok och sådant där. Vi måste se hur de har tänkt från början till slut. (tex 5)

För andra slöjdlärare var det ämnesinnehållets material och tekniker som stod i förgrunden.

Jag gick först 4 år och skaffade mig en yrkesutbildning. Jag är fascinerad av yrkesmän. Det var svårt att få jobb när jag blev färdig (slöjdlärare), då skulle jag ha startat eget ... Det är en så lång process det här med hantverk och slöjd. Man måste jobba i så många år för att få de här kunskaperna. Nu ser jag ju att jag fått de här kunskaperna i gamla tekniker efter 20 – 25 år. (tom 6)

Några lärare ser det skapande arbetet som det mest väsentliga för eleverna om det får styras av det egna behoven och de egna tankarna. Det viktiga är att elevernas egna visioner och önskemål får materialiseras genom det slöjdarbetet.

Jag har inriktat mig mera på färg, form och design. Jag kan se möjligheter med att i slöjden utveckla mer än tekniker tillsammans med eleverna. (tex 2)

Man måste skilja mellan tillverkning och skapande. ... De (eleverna) skall känna stimulans i skapandet. Det är ju vad jag själv gör. Det kan vara roligt att göra en grej efter en förlaga, den blir ju fin i formen osv. Men det är ett steg vidare när jag själv kan stå för måtten också. Det ger en större stimulans att skapa efter eget huvud än att repetera andras. (tom 2)

Arbetssättet i slöjdsalen

Det som hittills varit speciellt för slöjdundervisningen är ett laborativt arbetssätt i textil, trä eller metall med inriktning mot individuella produkter. Prov är sällsynt förekommande, läxor förekommer sällan, möjligheten för eleven att själv kunna påverka sitt

arbete är jämförelsevis stor. De kan välja att utforma sin produkt med en mycket personlig prägel och eleverna har möjlighet att kunna jobba till stor del i sin egen takt. Med ett sådant arbetssätt är det nästan tvingande att elev och lärare för en kontinuerlig dialog. Lärarna ansåg att det blivit allt svårare att genomföra sina intentioner att samspela med eleverna som individer och genomföra en i deras tycke, god undervisning på grund av stark tidspress. Hos lärarna kan man se variationer i hur de beskriver sin undervisning.

Min undervisning bygger mycket på elevernas idéer och deras kreativitet och det har det alltid gjort, från första stund. Jag utnyttjar elevens tänkande och deras idéer samtidigt som jag givetvis hjälper dem att genomföra de här idéerna. Så försöker jag ta in litet av de gamla teknikerna till exempel sinkning, och det går rätt bra. (tom 5)

Andra tycks ha uppfattningen att eleverna först skall lära sig vissa grundkunskaper uttryckt i teknik- eller föremålstermer, för att därefter ha förutsättningar för att arbeta efter eget val.

Jag vill att de skall jobba med olika tekniker på tre, fyra saker, litet handsöm, litet maskinsöm och litet garn och broderi. ... Jag brukar ha ett arbetsområde där de kan välja litet olika saker. Jag jobbar så i alla klasser i stort sett, med vissa avvikelser. (tex 3)

Vissa lärare företräder en slags kombination av ovanstående uppfattningar:

Flera grejer har jag gjort i många år, men det behöver inte vara fel på gamla grejer, man kan lära sig mycket på det, tekniker och så vidare. ... Jag försöker sno litet idéer när jag går på utställningar på somrarna. Jag försöker få litet idéer och barnen kommer med mycket idéer. Det är ett samarbete med dem som bidrar till att jag utvecklas samtidigt som deras intresse förändras. (tom 2)

När lärarintervjuerna genomfördes under hösten 1994 höll landets samtliga lärare på att arbeta med den nya läroplanen som skulle träda i funktion sommaren 1995. Några lärare kommenterar den nya läroplanens målsättning för ämnet:

Uppnåendemålen kommer nog att bli svåra att nå upp till. Jag vet inte varför det skall finnas sådana mål för slöjden. Slöjden är annorlunda än andra ämnen. I slöjd borde jag ha en läroplan med uppnåendemål för varje elev, varje individ är så olika när det gäller de praktiska bitarna. (tom 10)

Några fann stöd för sin undervisning i läroplanstexten:

Enligt läroplanen skall man föra gamla slöjdtraditioner vidare, inte bara hitta på nytt. (tom 2)

Andra såg inte att läroplanen gav någon inriktning på arbetet i slöjdsalen:

Lpo 94 blir väldigt fritt. Man får göra precis som man vill. Vissa barn vill ha en sak färdig varje gång. Skall de börja på nytt varje gång och själva planera – det verkar hopplöst! (tex 3)

Ibland hade lärarna svårt att se att den nya läroplanen behövde få någon konsekvens för arbetet i den egna slöjdsalen.

Jag har läst en del i Lpo94, och då tänkte jag att det där har jag ju hållit på med i alla år. Jag känner inte att det är något nytt. (tom 10)

Lärarna oroade sig för allt större elevgrupper samtidigt som den totala undervisningstiden i slöjdamnet minskar i enlighet med centralt tagna beslut. En del såg ytterligare problem med hur de skulle kunna få del i den timpott som fördelades lokalt, medan andra kunde identifiera sin självklara plats i det gemensamma arbetet. Organisationsfrågor och besparingar oroade många av slöjdlärarna.

När vi hade timplanen uppe till diskussion, kämpade jag för timmarna. Då sade rektor att vi inte skulle tänka så mycket på den egna situationen. ... Men jag tänkte hur mycket hinner egentligen eleverna med? Timmarna skall delas på två slöjdarter. Det blir 40 min/vecka om man slår ut det på hela läsåret och det är ju väldigt lite. (tom 2)

Arbetsformer och arbetssätt i slöjdsalen påverkade hur kommunikationen mellan lärare och elev gestaltade sig. Lärarna angav att

de arbetade med genomgångar för hela klassen, för mindre grupper och för enskild elev. De äldre informanterna hade i större utsträckning erfarit en slöjdundervisning där läraren styrte vad som skulle göras och hur det skulle gå till. De yngre hade oftare kunnat göra egna val eller åtminstone kunnat påverka produkt, utformning och färgval i större eller mindre grad. I de högre årskurserna fick många informanter välja helt själva. Oavsett om slöjdfarenheterna grundar sig i 1940-talet eller 1990-talet har informanterna oftast arbetat med sitt enskilda arbete i sin egen takt. Grupparbeten och enskilt arbete används, där det senare är det vanligast förekommande. Det är ytterst ovanligt med en hel lektion där läraren enbart föreläser eller instruerar.

Spåren av slöjdundervisningen

Det som särskilt intresserat mig i denna undersökning är vilka effekter mötet i slöjdsalen givit på lång sikt. Eftersom det är svårt att mäta effekter av undervisning, då man sällan kan isolera enstaka faktorer och se vad som leder till vilken effekt, föredrar jag att här tala om spår. Vilka spår sätter slöjdundervisningen hos eleverna och framför allt, vilka spår finns kvar en längre tid efter det att mötet med slöjdämnet och slöjdläraren skett? Spåren kan vara av olika karaktär dels slöjdkunskaper, dels slöjdprodukter och dels sinnesupplevelser och erfarenheter.

Slöjdkunskaper

Progressionen i ämnet uppkommer genom att eleverna förväntas göra allt svårare uppgifter eller prova på något hittills oprövat. Samtliga lärare har var för sig en uppfattning om vad som kan räknas som nödvändiga baskunskaper. De är vanligen knutna till att eleverna skall kunna hantera verktyg och redskap samt behärska vissa tekniker inom trä, metall eller textilslöjdens område samt ha kunskaper om material.

Informanterna använde en hel rad olika fackuttryck inom både textilslöjd och trä- och metallslöjd. Samtliga uttryck användes dessutom helt korrekt och i rätta sammanhang.

Jag minns hur man stod där med rubanken, hyveln och raspen. Man stod där och filade och raspade och putsade med sandpapper....Det fanns ingen bandsåg och ingen planhyvel. Vi sågade och hyvlade för hand. (M 11)

Vi började med att sy en brödduk på aidaväv. Vi bara trädde med stygn, så här. Sedan stickade vi vantar och raggsöckor...jag fick göra frivoliteter också. Sedan sydde vi ett linne och byxor med sprund av vitt bomullstyg. På det fick jag virka små rundlar som skulle sitta på benet. (K 17)

Intervjupersonerna visade att de hade en hel del kunskap om slöjdens material, maskiner, verktyg och redskap. Jag tror att jag kan påstå att fackuttrycken också tillhörde deras aktiva ordförråd. Det är inte möjligt att konstatera i vad mån de också kunde genomföra slöjdarbeten, men enligt deras utsagor, verkar de allra flesta kunna utföra en hel del slöjdarbeten, om så skulle behövas. Intervjupersonerna ansåg att slöjdundervisningen lade en grund för fortsatt slöjdande. Det hade varit lättare att fortsätta efter eget behov, eftersom de hade viss grundkunskap i hur verktyg och redskap skulle användas.

Jag tror det hade varit svårt att börja en sykurs utan att ha den grund som lades i slöjden. Jag tyckte att jag kände att jag kunde litet när jag började. Man kan bli rädd då om man inte kan något alls. (K 13)

Det har nog haft viss betydelse att jag haft slöjd. Då fick man en förståelse för vad man kan göra med träet, hur man kan sätta ihop det.... Det har nog givit en hel del. (M 3)

Det fanns ju också de som *inte* tycker sig ha fått ut något av slöjdundervisningen.

För mig var det inte roligt. Orsaken var väl mycket att jag ingenting har i fingrarna. För andra faller det sig naturligt med händighet. (M 18)

Slöjdämnets iakttagbara aktiviteter och påtagliga produkter leder till att kommentarer och debatt oftast rör sig kring det som är

slöjddämnets ytliga representation. Det var, som jag uppfattade det, inga större problem för informanterna att beskriva sitt slöjdarbete genom att använda sina fackkunskaper.

Slöjdprodukten

Ur elevintervjuerna framkom ett antal utsagor om den glädje och stolthet som eleverna känt när de tagit hem och visat upp sitt slöjdföremål för föräldrarna. Vissa föremål har följt den vuxna människan till nya hem och har funnit sin plats och sitt användningsområde där.

Ekskålen använder vi. Den står framme, Den har hållit sig...Jag tror fortfarande att man skall göra saker i skolan, som man har nytta av och som man kommer ihåg att den här gjorde jag i skolan...Det ger en viss inre tillfredsställelse...Jag uppskattar det jag har gjort i varje fall.
(M 3)

En del föremål användes så mycket att de nöttes ut.

Nattlinnet och underkläderna blev nog slitet, eftersom det blev så mycket tvättat att det blev slut på det. Men jag sparade snibben i det längsta, men nu är den väck också. Varför skall man spara på gammalt skräp? (K 17)

Andra föremål finns kvar i barndomshemmet, omhändertagna av föräldrarna. De föremål som satt de djupaste spåren är de som krävt mycken möda och tagit lång tid (ur elevens synpunkt) att framställa. Det förefaller som om glädjen och stoltheten står i proportion till den upplevt nedlagda ansträngningen i arbetet. Det finns även de som med besvikelse talar om, hur de tvingats arbeta mycket med att till exempel sy omoderna underkläder, som de från början visste att de aldrig skulle använda. Hur tråkigt det var att vecka efter vecka arbeta med något som för dem saknade mening.

Sedan skulle vi sy ett par byxor, underbyxor. Hemska saker med knappar i sidorna och långa ben och lucka bak. ... Jag använde dem aldrig (K 15)

I den tidigare slöjdundervisningen beskriven i 1919 års normalplan, som förmodligen gällde när ovanstående elev gjorde sina erfarenheter i slöjden, var det viktigt att eleverna tillverkade användbara bruksföremål eller kläder de kunde använda. Planen rekommenderade läraren att följa en modellserie med stigande svårighetsgrad, men betonade att det var möjligt att byta ut föremål mot något motsvarande. I senare läroplaner, till exempel i Lgr 80, preciseras inte vilka föremål som eleverna skall arbeta med.⁸⁵ Många lärare framhöll att processen är viktigast i slöjdarbetet, men det finns även exempel på den som har en modifierad hållning.

Det är viktigt med produkten för eleven. När de tar med sig en grej under armen skall de känna att det kommit från dem själva. (tom 2)

Oavsett läroplanstexterna och lärarnas intentioner, har föremålen i sig en motivationshöjande effekt för den slöjdande eleven. I synnerhet om eleven själv har kunnat påverka vad som skall göras. Föremålen tillverkas för elevernas eget bruk, men också som gåvor till släktingar och vänner.

Ett slöjddalster kan också ha en symbolisk betydelse, genom att äldre syskon, föräldrar och även mor- och farföräldrar kan ha gjort liknande saker i sin egen slöjdundervisning. Döttrars slöjd liknade ibland deras mödrars även om modet förändrat färger och modeller.

Min mamma har husbehovsytt kläder och broderat, mormor likaså, som man gjorde på den tiden. Mamma var mån om färgsättningen i hemmet, jag kanske blev uppmuntrad att sy mina kläder och brodera. (tex 2)

Slöjdundervisningen har givit kvinnor och män i olika generationer gemensamma eller jämförbara erfarenheter.

⁸⁵ ”Konstruera föremål genom att förändra former och ytor” (Lgr 80, s.130), ”Framställa föremål i hårda och mjuka material.” (Lgr 80, s.131), ”Skaffa sig kunskaper om vad bruks- och prydnadsföremål har för betydelse för människans olika livsvillkor och kulturer.” (Lgr 80, s. 131).

Jag önskar att jag haft det där avskyvärda linnet kvar. Då hade jag kunnat visa mina flickor, för jag såg ju att de fick göra så mycket roligt, helt andra saker. (K 13)

Kunskaper som förmedlas genom generationerna finns även utanför slöjdundervisningen.

I mitt hem syddes det väldigt litet på symaskin. Mamma sydde ju aldrig. Det mamma gjorde var att laga kläder. Nya kläder gjorde mormor åt oss. Mamma jobbade ju alltid och jag var yngst av 5 syskon. Så därför blev det mormor som sydde. (K 5)

Förmodligen går det att föra ett liknande resonemang som gäller elevernas träning inför ett kommande vuxenliv.

Det där tvånget vi hade att gå på textilslöjd. Det var väl inte roligt då, men nu är det bra. Förr i tiden lagade jag mina egna kläder och det var ju därför att man kunde hantera symaskinen. Det var väl inte så jätteavancerat, men du måste ju ha vissa grundkunskaper för att veta hur du skall göra. (M 3)

Relationen mellan process och produkt kan diskuteras.

Man säger modernt att processen är det viktigaste, men jag hävdar nog att produkten är en poäng. Det är pricken över i:et. (M 7)

Det som är annorlunda med slöjdarbetet är bland annat att det resulterar i en påtaglig produkt, som kan ses och bedömas av alla, en produkt som eleven eller de vuxna kan behålla för lång tid, ibland utan att använda den, bara spara den. Slöjdprodukten kan i modernare slöjdundervisning vara mindre användbar i praktisk bemärkelse, men i stället vara ett exempel på elevens egen uttrycksförmåga.

På svarven gjorde jag ett par jobb, det var intressant. ... I 25-årsåldern köpte jag en kraftig bormaskin. Jag bodde på landet och sparade på äppelträd och gjorde ett par sådana här saker (svarvade golvljusstakar) bara för att det var roligt. Det blev inte så mycket praktisk nytta – bara för att det var roligt. (M 7)

Det har i slöjdundervisningen förekommit att eleverna arbetat med provlappar och övningsstycken i stället för färdiga produkter. Jag förmodar att man på så sätt ville föra in träningsmoment så att eventuella misslyckanden eller klumpigt hanterande minimerades på ett större arbete. Det kan ju också ha funnits intresse av att spara på materialet eller att eleven skulle få chans att träna enskilda moment som inte ingick i de färdiga arbetena. I den mån de intervjuade lärarna och eleverna har haft erfarenhet av att arbeta med olika slags övningar, som inte avslutats i något funktionellt, visar de en avståndstagande inställning till detta förfaringssätt.

Slöjdföremålet har tagit förhållandevis lång tid att tillverka, ibland en hel termin och är i sig ett konkret syfte med arbetet. Processen är öppen och tydlig för eleven själv, men även för kamrater och lärare. Fel och förtjänster kan sällan döljas. Den färdiga produkten är vanligtvis användbar utanför skolan och den har en lång varaktighet.

Upplevelser och minnen

Vad minns de f.d. eleverna av sin slöjdundervisning som ligger mellan 10 och 60 år tillbaka i tiden? Jag har redan berört minnen från slöjdsalen och minnen förknippade med lärarna. I det här avsnittet kommer jag att behandla minnen som hör ihop med själva slöjdarbetet. Dofter, taktila upplevelser, inspirerande material, färg och form, spänning i tillblivelseprocessen, men även oro, ängslan, besvikelse och avsky finns med som känslolackord. Många elever investerar ett starkt känslöengagemang i sitt slöjdarbete. I materialet finns exempel på hur de arbeten som lett till en produkt som eleven var nöjd med, finns kvar som ett minne som gett positiva erfarenheter. Intresset finns kvar, glädjen och stoltheten med arbetet kan återskapas. Motsatsen gäller för det som varit svårt och besvärligt. Slöjdarbetet kan vara mördande tråkigt om det upplevs som monotont och obefogat. Både föremål och färgkombinationer kan vara fel:

Vi fick göra ett linne. Jag ser det framför mig. Det var med ljusgrön botten med blommor på och så fick vi virka runt halsen. Det linnet har jag aldrig haft. Vi var tvungna att göra det och det var fasansfullt!
(K3)

Putsa och hyvla var sådant arbete som de allra flesta mindes som något ständigt förekommande och därigenom också tråkigt.

Det värsta var väl när man skulle slipa. Det dög ju aldrig. (skratt) Man tyckte att man gnodde så väl och gjorde det så fint, och så gick man och visade upp det. Då sade magistern att du måste göra litet till, fortsatt här. (M 9)

Vad jag kan minnas var att man fick stå och försöka hyvla någonting, plant, så här, med en hyvel som det inte gick att hyvla med.På den tiden var det ju gamla trärubank, där man skulle slå den där kilen för att få hyvelstålet rätt och det lyckades man ju aldrig med. ... Det jag lärde mig i träslöjden, det lovar jag, det var ingenting att ha. Det har jag inte haft någon som helst nytta av. ... De hjälpmedel man hade var inte ändamålsenliga för barn att hålla på med. ... Idag finns små fina maskiner, det finns elhyvlar också. ... Om det fanns bra utrustning skulle slöjden fylla en funktion. (M 10)

Prov förekom ibland på teoretiska avsnitt, men de verkade alltid ha haft en underordnad roll i förhållande till det praktiska arbetet.

Vi hade kanske något prov på högstadiet. Vi fick ju aldrig några böcker eller anteckningspapper. Det fick vi inte. (K 1)

Några centralt framställda prov eller någon form av rikslikare av kvalitets- eller prestationsaspekter har aldrig funnits. Läxor i slöjd har aldrig varit vanligt förekommande, men användes ibland i form av hemarbete för någon elev som kommit efter eller arbetade med ett särskilt stort textilt arbete.

Jag minns att vi skulle sy hålsöm. ... Jag nöjde mig inte med de där trådarna man skulle ta, utan jag tog flera. Den fick min mamma eller vårt hembiträde sy färdigt. (K 15)

Det var ju inga läxor, utom de där vantarna som aldrig blev färdiga, tummarna ... Vantarna tyckte jag aldrig om, tumvantar i grått stickigt ullgarn. (K 5)

I trä- och metallslöjd var det ovanligt med hemarbete. Eleverna kunde i stället komma till slöjden på håltimmar och dylikt.

Genom att studera de båda intervjumaterialen får jag uppfattningen att de flesta eleverna varit positivt inställda till att åstadkomma slöjdföremål. De problem som kommer i dagen är att eleverna är otåliga och vill arbeta, men blir hindrade genom att de får vänta på lärarens hjälp, eller att de enligt lärarna har alltför bråttom och inte är tillräckligt noggranna. Eleverna fick ibland vänta på läraren, vilket vidimerades särskilt av flickorna.

Man kunde ju tycka ibland att läraren inte räckte till, när det bara är en lärare och det är många som behöver hjälp. (K 1)

Lärarna sade att jobbet var stressigt och att de kände sig otillräckliga, eftersom de kände att de behövde bemöta varje elev individuellt.

Det negativa har jag från syslöjden. Evigt väntande på fröken när man gjort något fel eller när man skulle be om något eller om man inte visste hur man skulle fortsätta. Det var en evig väntan på dessa slöjdlektioner. Och det blev ingenting gjort, tyckte jag. Ibland fattade jag trögt och så stod det tio tjejer till och skulle ha frökens hjälp. Det var negativt tyckte jag. (K 4)

Arbetet kunde vara fysiskt ansträngande, inte minst för yngre barn som har svårt att räkka upp och för deras små händer som inte riktigt kan greppa normalstora verktyg. De hade heller inte skaffat sig någon arbetsvana. Vissa moment kunde vara litet skrämmande.

Ja, svarvningen var väl det som jag kommer ihåg främst. Jag gjorde dels en lång ljusstake med massor av spår på och sedan gjorde jag en stor ekskål också. Det var litet skräckblandad känsla första tiden när man satte an järnet och det for iväg en massa spånor. Det är en sådan sak jag definitivt kommer ihåg. Jag vet att vi limmade fast den stora ekklotsen mot en annan träplatta med pappershandduk emellan och jag var litet skeptisk, även om man bara var 14 år. Men det höll ju! (M12)

Men det kunde också vara riktigt roligt när eleven fått göra något som de kan använda på något sätt. Särskilt roligt var det att få sy moderiktiga kläder, som kanske inte var möjliga att köpa.

Jag sydde fiskbensmönstrade byxor med snörning här och snörning här (pekar). Det var ju sånt som jag inte kunde be mamma och pappa om att få köpa. O så fint det var! (K 5)

I början på 50-talet var det modernt med rödvita klänningar och då fick jag sy en sådan. Då var det roligt när man fick göra något som både var modernt och populärt! (K 13)

Det var väl lärarinnan som hade bestämt. Hon tyckte kanske att vi skulle göra olika saker, men jag hade nog velat göra en klänning i stället. (K 17)

Att arbeta med ett slöjdarbete tar tid, för eleverna ibland en nästan överblickbar lång tid. En del barn har inte tålamod tillräckligt.

Det händer ingenting när du stickar, men med sömnad så skär du till och sätter ihop och så är det snudd på färdigt. Sticka tar en evighet. (K 14)

Andra lyckas inte så bra.

Jag minns inte att det var jättetråkigt, men jag minns ju att jag var litea ledsen för att det inte blev fint. (K 15)

I textilslöjden minns eleverna färger och stoffer och modeller.

Jag sydde en randig klänning, smalrandig mörkbrun och någon smal röd rand. Det var en sådan där prinsessklänning, med vanligt liv och rynkad kjol, utan knäppning. Den var stor nog att dra över huvudet. (K 15)

Under tiden i slöjdsalen arbetar eleven med flera olika arbetsmoment. De möter ständigt nya problem, de måste oupphörligt formulera nya frågor som de på olika sätt måste söka ett svar på. Utan att skaffa sig ett svar på sina frågor kan de inte fortsätta att

arbeta. Möjligen kan tidsdimensionen på slöjdarbetet vara en kvalitetsaspekt.

Jag broderade en kudde, som var väldigt fin. Det var jättesmå korsstygn och det var som en blomkvist med långa gula blommor som hängde ner så här. Det tog nästan en halv termin på högstadiet. Jag fick ta hem mycket under loven för att försöka få den färdig. Det var jättelitet tyg typ sånt här (visar på fintrådigt linne). Den har jag kvar hemma. Den ligger framme. ... Brodera tar ju rätt lång tid, men det funkade bra. ... Det var skojigt att ta hem den färdiga kudden, och så fick jag bra betyg också. Det gjorde inte saken sämre. (K 1)

På frågan om hon idag gör något med slöjdanknytning svarar hon:

Inte mycket. Jag broderar, men det blir bara korsstygn. (K 1)

Kan de positiva minnena från skolslöjdens korstygnskudde ha någon betydelse för att hon idag tycker om att sy just korsstygn? Eller beror det på negativa minnen från skolstickningen att kvinnan i nästa citat aldrig har intresserat sig för stickning? Frågan går inte att få besvarad inom denna undersökning, men sådana samband borde kunna utforskas i något annat sammanhang.

Jag gjorde vantar, röda med vita stjärnor över (fingrarna) och de blev så djäkla smala att de stasade fingrarna, så jag kunde aldrig använda dem. ... Sticka och sådant – vassa yllegärner och varmt var det. Jag tyckte bara det stacks. ... Stickning är en långsam teknik, det har jag inte sysslat med sedan skoltiden. (K 10)

Minnet av textiliernas färger och mönster, känslan av det stickiga garnet, tygets struktur, putsningen av träföremål som aldrig blev tillräckligt släta inför magisterns kontroller, hettan i varmt järn, spänningen av att se hur emaljeringens färger skall framträda, doften av trä, lim, ben/horn och damm och mycket annat finns lagrat i intervjupersonernas minne. Händerna minns hur verktyg och redskap skall hanteras, har barnen fått prova på så hittar de handgreppen igen även som vuxna, enligt informanterna. De har fått erfarenheter av hur ett arbete tar form och växer fram. Det hade känts spännande och det hade varit roligt och tillfredsställande att få ta hem, visa och använda sina föremål.

Konklusion

Ett av skälen till att slöjdämnet kallas annorlunda av informanterna, är den speciella miljö som finns i slöjdsalarna. Det är främst trä- och metallslöjden som väcker starka minnen av dofter, ljud och olika aktiviteter. Informanterna minns arbetssättet som mera fritt eftersom det tillåter eleverna att röra på sig, att prata med varandra och att samarbeta. Själva slöjdarbetet kunde i extremfallen vara roligt och utmanande eller tråkigt, meningslöst och enformigt. Ju mera inflytande informanterna hade haft på val av föremål, formgivning och färgsättning desto roligare och mera meningsfullt verkade arbetet ha varit. Det sammantagna intrycket som elevintervjuerna ger, är att många slöjdminnen finns kvar också efter ett stort antal år. Informanterna kunde återkalla såväl syn-, lukt- och ljudminnen, och den taktila känslan. Framför allt mindes de flesta hur tillfredsställande det varit att kunna ta hem ett färdigt föremål.

Slöjdekunskaperna tycks också ha kommit till nytta för alla informanter, även om flera informanter sade att de numera inte hade samma anledning som tidigare att slöjda för husbehov eller som hobby. För några personer i mitt intervjumaterial har slöjden bidragit till att de har fortsatt att slöjda eller gjort något annat näraliggande som att renovera möbler och bygga verandor, eller också har de utfört olika former av textilt arbete grundat i egna och andras behov. Det finns också de som har arbetat i slöjdens material av ren lust, eller som ett hantverk som blivit en meningsfull filantropisk verksamhet.

Jag har sammanfattat de intryck som skolslöjden givit informanterna till två starkt komprimerade och förenklade strukturer eller bilder i fig. 2 och i fig. 3. Elevtyperna återfinns som exempel i de olika citaten i olika kapitel. Vad eleverna åstadkommit i föremålsväg liksom deras intentioner går att beskriva med hjälp av intervjusvaren. Elever är i verkligheten personer som över tid kan ha varierad inställning och intresse för slöjd och skolarbete.

Sett ur elevernas upplevelseperspektiv:

	Den uttrycksfulla eleven	Den nyfikna eleven	Den lydiga eleven	Den ointresserade eleven
Resultat i form av process	Arbetar kreativt	Arbetar undersökande	Arbetar enligt muntlig eller skriftlig instruktion	Arbetar med stöd från läraren
Resultat i form av föremål	Väljer att göra ett unikt föremål	Väljer att utföra en problemlösande, kanske svår uppgift	Väljer en lagom svår uppgift, kanske efter tips från läraren	Genomför en enkel, snabb uppgift
Elevens intention	Gör något personligt	Vill att det skall fungera	Arbetar mot en överenskommen produkt	Ointresse för både process och produkt

Fig.2. Figuren visar variationen i elevernas inställning till sina möjligheter att arbeta i slöjden samt olika ambitionsinriktningar och förutsättningar.

Elevernas arbete kan ses både som process och uttryckt i ett föremål. Lärarna iakttar de båda aspekterna. För informanterna gav däremot slöjdundervisningen främst ett synligt resultat i föremålet. Kanske är det föremålet som är slöjdämnets speciella kännetecken. Upplevelser och erfarenheter verbaliseras sällan och deras betydelse på sikt kunde ingen av informanterna uttala sig om med säkerhet. Som erfaren lärare kan jag le igenkännande åt de scener, som informanterna återger i sina svar.

I min tolkning av intervjumaterialet utkristalliserades tre olika läroinriktningar, (fig. 3) där lärarnas egna intressen och föreställ-

ningar om sitt uppdrag påverkade interaktionen mellan lärare och elev. Genom att jag försökt identifiera en variation i slöjdlärarnas inställning, kunde deras olika förhållningssätt till eleverna tydliggöras. Inriktningen på slöjdläraryprofilen skulle kunna ha samband med de skäl som legat till grund för varför man valt att utbilda sig till slöjdlärare.⁸⁶

Det är viktigt att uppfatta de komprimerade beskrivningarna som en konstruerad systematisering, där skillnaderna renodlats och betonats. Verklighetens slöjdlärare är en blandning av de tre skisserade lärarna, där ibland en eller två sidor är tydligare än den tredje. Samma lärare kan också vid olika tillfällen på ett professionellt sätt "byta kanal" och medvetet använda sig av ett annat förhållningssätt, eftersom han/hon uppfattar att situationen kräver detta. Interaktionen mellan lärare och elev i slöjdsalen framträdde som mycket viktig. De båda grupperna var varandras förutsättningar i skolan. Det kunde handla om personliga möten, och om att elev och lärare verkligen nådde varandra och förstod varandra.

Ur materialet framträdde läraren som uppfattade sig ha ett *konstnärligt uppdrag* (konstnären), som på olika sätt odlade sitt intresse även i privatlivet kanske genom eget hantverk eller måleri. I den konstnärliga inställningen ligger inte främst en konstnärlig talang, i meningen att läraren var ett lovande konstnärsämne, utan ett förhållningssätt till omvärlden som består i en egen drivkraft att gå vidare, att själv prova, experimentera, att utveckla och bejaka sina egna intressen, behov och impulser.

Andra lärare kände sig ha ett *pedagogiskt uppdrag* (pedagogen). De såg föremålet som en biprodukt av den genomförda processen. De bemödade sig om att utforma undervisningen så att eleverna skulle möta utmaningar av sådan art att eleverna skulle kunna klara av dem. Genom att eleverna fick lagom svåra uppgifter, lyckades de vanligen någorlunda bra och då växte deras självförtroende.

⁸⁶ Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare*.

Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962 – 1994*.

Sett ur lärarens intentionsperspektiv:

	Konstnären	Pedagogen	Hantverkaren
Slöjdföremål	Unik produkt	Till elevens förmåga anpassad process och föremål	Hantverksmässigt utfört föremål
Formgivning	Strävan efter konstnärligt uttryck, funktionaliteten underordnad	Funktionalitet eftersträvas i relation till elevens förmåga	Funktionalitet och måttfullhet eftersträvas
Uttryck	Individinriktat uttryck	Gruppinriktat uttryck	Teknikinriktat uttryck
Det som läraren avser att utveckla hos eleven	Personlighetsutveckling	Utveckling av självförtroende	Utveckling av samhörighet till hantverks- traditionen
	Kunskap om skapandeprocess	Kunskap om slöjdprocess	Kunskap om produktions- process
	Utveckling av estetisk förmåga	Utveckling av vardags- kunskaper	Utveckling av hantverks- kunskaper

Fig. 3. Exempel på variationer i undervisningens upplägg i relation till slöjdläraprofiler.

Den tredje lärartypen uppfattade sig ha *ett uppdrag som hantverkslärare* (hantverkaren). Dessa lärare var besjälade av att försöka lära ut så mycket som möjligt av de tekniska kunskaper och färdigheter som krävs, för att kunna utföra ett slöjdarbete på ett tillfredsställande sätt där hållbarhet, funktion och enkel formgivning var viktiga. Det kulturhistoriska intresset var framträdande hos dessa lärare.

På grundval av de båda intervjumaterialen har jag konstruerat schematiska bilder över variationen i elev- och lärarprofilerna. Avsikten med att försöka beskriva olika lärares sätt att profilera sin undervisning är att försöka tydliggöra olika ingredienser i slöjdlärarnas framtoning. De verkliga eleverna företrädde likaså en mängd variationer. Avsikten med att använda typifieringar är att visa på hur olika mötet mellan elev och lärare kan gestalta sig. Informanterna talar om sitt personliga möte med slöjdlärarna, där vissa möten haft en särskilt stor betydelse i positiv eller negativ mening. I de lyckligaste fallen har informanterna känt sig sedda, bejakade och de kan fortfarande återkalla en positiv atmosfär. Om en elev med ett eget uttrycksbehov möter en lärare med ett konstnärligt förhållningssätt kan "ljuv musik" uppstå. Allting verkar att stämma och mötet sätter spår som kanske kan vara livslånga, i varje fall hos eleven.

Sen var det konst i tillvalet. Då hade vi den bästa läraren på hela skolan. Han är kvar än och heter NN. Jag tycker fortfarande att han är den bästa läraren. Det beror nog litet på att jag fick två femmor i både teckning och konst. Jag tyckte att han var den bästa läraren. (M 2)

Alla möten mellan lärare och elev är unika. Slöjdlärarna verkar ha goda förutsättningar att inta ett mycket personligt förhållningssätt till sina elever och deras arbete i slöjdsalen. Hur mötena gestaltas kan antas ha stor betydelse för elevernas ambitionsnivå på slöjdlektionerna och kanske även på deras lust till fortsatt slöjdande efter skoltiden.

6. Slöjdämnets avtryck

Kapitlet kommer att handla om vilka mera långsiktiga och vidare effekter elevernas slöjdkunskaper kan ge. Genom detta kommer jag också att beröra det bakomliggande syftet med slöjdämnet. Redovisningen bygger på informanternas svar på en fråga om slöjdämnets framtida innehåll. Därefter gör jag en redovisning av slöjdlärarnas svar på samma fråga. I senare delen av kapitlet gör jag en sammanfattande analys av de båda gruppernas svar utifrån ett mera övergripande perspektiv.

Behållningen av slöjdundervisningen

Som redovisats i kapitel 5 har alla de intervjuade informanterna kunnat dra sig till minnes erfarenheter de hade gjort under sin tid i skolans slöjdundervisning. Den behållning som informanterna haft av skolslöjden, och som i sin tur haft betydelse för dem är svår att med säkerhet beskriva. Jag har inte försökt isolera de faktorer som med större säkerhet skulle kunna knytas till enbart skolslöjden.

Det är dock möjligt att urskilja vissa tänkbara orsakssammanhang på grundval av det intervjupersonerna själva uppgett. Det jag undersöker kallar jag för avtryck, i betydelsen att undervisningen satt någon form av meningsbärande spår i människan. Jag förutsätter att det som upplevts som positivt och meningsfullt är sådant som de intervjuade också anser vara det som bör finnas kvar i framtiden, medan sådant som de uppfattat som meningslöst och onödigt är det som kan rensas bort ur undervisningsinnehållet. Som stöd för mitt påstående har jag studerat intervjuerna som helheter och sökt sådant som skulle kunna vara ett orsakssamband. Här följer några exempel på den typen av intervjumaterial.

Den kvinna som lagt ner mycket arbete på ett korsstygnbroderi i skolan, och fått ett bra betyg för detta, fortsätter att brodera korsstygn som vuxen. Hon säger att hon genom slöjden kände att hon kunde klara av att göra någonting själv. Hon tycker också att det är bra att pojkar får lära sig brodera och sy, (informanten har en egen son, 5 år). En annan kvinna brottades med stickigt ullgarn och åstadkom med mycket möda ett par mönsterstickade vantar som var oanvändbara. Hon stickade aldrig efter detta, eftersom det tog alldeles för lång tid. Hon ansåg att det är viktigare att eleverna i slöjden fick lära sig att sy på maskin, så att de inte var hänvisade till att enbart köpa allt färdigt.

Mannen som bara hade negativa minnen av hur dåliga hyvlar skolan hade, ansåg inte att slöjden behövdes över huvud taget. Men han var beredd att överväga ett annat svar om han kunde få en garanti för att skolan skulle satsa på att köpa ordentliga verktyg. En annan informant träffade en slöjdlärare som lyckades lära honom formgivningens betydelse för att göra slöjdföremålen personliga och speciella. Han var fortfarande glad och stolt över det han åstadkommit och han talade om lusten att arbeta med sina händer genom bland annat svarvning och båt- och möbelrenovering.

Den redovisning som följer angående informanternas syn på slöjddämnets framtid kan därför också läsas som en slags sammanfattning av informanternas egen slöjderfarenhet, som ibland var kompletterad med erfarenheter från hemmet eller yrkeslivet.

Informanternas syn på skolslöjden i framtiden

Vid samtliga intervjutillfällen ställdes frågan om slöjden i framtiden. Frågan formulerades litet olika men innebörden var densamma vid alla tillfällen. "Kommer slöjddämnet att finnas kvar i skolan i framtiden, och i så fall på vilket sätt och med vilken motivation?" Svaren har bearbetats på ett annat sätt än det övriga intervjumaterialet. Frågans karaktär skiljer sig från de övriga frågorna eftersom intervjupersonerna inbjudits att spekulera i framtiden, ej att minnas något de tidigare varit med om. Jag bedömde att svaret därför bättre analyseras i en kontext, där jag inte i bearbetningsfasen skiljt svaret från frågan på det sätt som skett i de tidigare redovisade resultaten.

Informanterna ombads att beskriva sin syn på slöjdämnet på 2000-talet (intervjuerna gjordes i maj/juni 1999)⁸⁷ i förekommande fall kopplat till vad de trodde att egna barn och barnbarn skulle komma att möta i skolan. Det som av informanterna uppfattats som behållning för egen del, ligger med stor sannolikhet till grund för deras synpunkter på slöjdämnets framtid. En liknande fråga ställdes även till lärarna 1994.⁸⁸ Lärarnas svar redovisas efter informanternas.

Intervjuutsagorna har sorterats i kategorier och presenteras även i denna form. Jag har inte gjort någon kvantifiering, eftersom underlaget är litet. Kategorierna skall förstås som en redovisning av de olika inställningar till slöjdämnet i framtiden som framkom i intervjumaterialet.

Skolslöjden behövs inte i framtiden.

En informant uttryckte klart att han ansåg slöjdämnets innehåll sedan länge vara överspelat. Han hänvisade till vårt moderna samhälle där det mesta finns att köpa färdigt.

Nej jag tror inte att slöjden finns kvar på 2000-talet. Då kommer man att köpa allting färdigt, det är jag övertygad om. Jag är övertygad om att matlagning försvinner också. Det kommer man också att köpa färdigt eller som halvfabrikat och värma i mikron. (M5)

Skolslöjdens framtid är oklar.

Informanterna kunde inte uttala sig med säkerhet, men de hade farhågor om att slöjdämnet kommer att minska eller försvinna. De sade detta med ett visst beklagande och ibland med en förhoppning att utvecklingen trots allt skulle ta en annan vändning.

Man kan ju alltid hoppas att barnen skall ha slöjd, men jag vet faktiskt inte... Det kan tänkas att det försvinner (K 6)

⁸⁷ Se bil. 1, 2 och 3.

⁸⁸ Svaren på intervjuundersökningen från 1994 redovisas i Borg, Kajsa (1995). kap.8.

Grundkunskaper i slöjd av olika slag kan vara bra att ha. Informanterna visade att de hade skaffat sig olika slags slöjdkunskaper genom att de kunde berätta om sitt slöjdarbete och därvid även använda korrekta fackuttryck. De hade också en grundläggande kunskap i hur verktyg och redskap skulle användas, och om hur man väljer ändamålsenligt material. Slöjdkunskaper av pröva-på-karaktär är motiverade. Barnen bör ha vissa elementära slöjdkunskaper, vilket gör ämnet befogat på en grundläggande och allmänbildande nivå. De kunskaper som avses är av karaktären känna till hur verktygen ser ut, kunna utföra enkla, icke sammansatta uppgifter.

Även om man kan tycka att det enbart varit nackdelar efteråt, så var det kanske enda chansen att få pröva den här sortens utveckling på detta område. (K11)

Jag hoppas att barnen kommer att få ha slöjd även i framtiden. Det är i alla fall bra att kunna det mest elementära. (K3)

Grundläggande slöjdkunskaper behövs.

I den här kategorin klassades de som till skillnad från tidigare kategorier, ansåg att vissa kunskaper behövdes. En grundläggande slöjdkunskap som kan tillämpas, gör det lättare att fungera i det egna vardagslivet. Att lära sig veta vad olika saker kan användas till, att lära sig hantera en symaskin och hobbymaskiner i slöjden, kan kompensera frånvaron av sådana maskiner i det egna hemmet. Har man väl fått grundkunskaper i ämnet är det därefter mycket lättare att anmäla sig till olika slöjdrelaterade kurser. Den första "tröskeln" är redan övervunnen. Med viss slöjdkunskap blir man en mera medveten konsument och kan lättare bedöma när man kan göra något själv och när man skall köpa tjänster eller färdiga föremål och kläder.

Det är nyttigt att lära sig hantera verktyg och veta vad grejerna skall användas till. Man har lärt sig vad grejerna används till och hur de skall användas, om du skall såga av en träbit eller något. (M 9)

Det är bra att man får lära sig sy på maskin. Det får man ju inte annars. Det kanske finns hem där det inte finns någon symaskin. Det är ju alltid bra att kunna. (K 6)

Informanterna konstaterade, ibland med viss förvåning, att de på något sätt hade haft grunderna för klädsömnad eller för hur man snickrar en veranda, som kunde tas fram och tillämpas vid behov senare i livet. Om dessa kunskaper enbart härrörde från skolans slöjdlektioner går inte att fastställa, men intervjupersonerna ansåg att skolslöjden kunde ha varit en bidragande faktor.

Gemensam slöjd för pojkar och flickor bidrar till jämställdhet.

Slöjden kan bidra till att bryta tidigare föreställningar om vad män respektive kvinnor kan klara av. En yngre informant, som har egna erfarenheter av den gemensamma slöjden för både pojkar och flickor, lägger jämställdhetsaspekter på ämnet.

Jag vet inte om slöjden kommer att vara kvar, men jag tror att det är nödvändigt. Om inte annat så är det väldigt nödvändigt för killar att gå på syslöjden. Se bara på mina kompisar, inte syr de i knappar ens. Inte för att jag är så duktig, men det är ju enkelt – upp och ned och runt ikring. Det är väl inget svårt? Troligen har de blivit bortdaltade av sin morsa. (M 2)

Slöjdamnet representerar en praktisk kunskapstradition

Det skiljer sig från det som av många upplevs som en allt mera teoretiserad skola. Att skaffa sig kunskaper i slöjd uppfattas som ett alternativ till annan skolundervisning.

Jag tycker slöjden behövs som en del av skolarbetet eller en del av den personliga kreativa utvecklingen. Det passar inte för alla barn med korvstopplingEn del människor är lämpade för det där arbetet (avser slöjd, förf.anm.) Då måste man se vilka barn som är det så att de hittar sin plats i livet. (K17)

Men det fanns också informanter som ansåg att slöjdekunskaperna passade bättre för dem som hade någon slags inneboende fallenhet för praktiskt arbete.

Jag har aldrig gjort något som har med slöjd att göra i vuxen ålder. Jag håller på att rödfärga huset....men inget snickeri. Det måste man ha fackmän till. Det är så roligt att se hur lätt det går för dem som det faller sig naturligt för. Att slå ihop en fågelholk eller någonting ... nej, det kan jag inte. (M14)

Sättet att skaffa sig slöjdekunskaper är annorlunda

Både lärare och informanter polariserade begreppen teori och praktik. Slöjdundervisning och slöjdarbete upplevs vara en välbehövlig kontrast till skolans övriga arbete.

Det är så väldigt mycket teori i skolan. Barnen bör göra något med fingrarna och händerna också. Det utarmar samhället om det blir alltför mycket teoretiska människor. Praktiska människor kommer också att behövas i all framtid. (M 3)

Om det blir slöjd eller något liknande i framtiden vet jag inte, men något praktiskt arbete behöver eleverna. Att arbeta praktiskt är att göra något annorlunda. Vi gjorde utflykter och plockade lingon eller kottar för försäljning. Pengarna gick till skolan. Det ser jag också som ett praktiskt arbete. Jag skulle vilja se mera av praktiskt innehåll i skolan. (M1)

Eleverna kan göra egna val av både det som skall åstadkommas och under arbetsprocessens förlopp. De yngre intervjuade hade egen erfarenhet av att göra egna val i slöjden, medan de äldre haft mycket litet möjlighet till detta. Trots olikheterna i den egna bakgrunden, vara alla informanter måna om att påpeka hur viktigt det var att få arbeta med slöjduppgifter, som de själva kunnat påverka. Uppgifterna blir på så sätt meningsfulla.

Jag skulle vilja ha mer av det som intresserar mig i skolan och jag önskar att man fick litet mer att säga till om, än vad man hade i skolan. ...Man kan ju inte ta emot någonting mot sin egen vilja. (M4)

Inom den textila slöjden framhåller många att arbetet ger tillfälle till lugn, ro och eftertänksamhet vid till exempel broderi eller arbete med garntechniker, vilket kan vara en kontrast till en i övrigt hektisk och snabb skoldag.

Alla borde få prova på att brodera, för att få känna att det blir ett lugn över hela arbetet. (K 15)

Kunskapen ”fastnar” lättare och kan plockas fram vid behov när det skall snickras en veranda eller byxorna är alltför långa och behöver läggas upp, även om man inte sysslat med sådant på många år.

Det man gör med händerna fastnar på annat sätt i ryggmärken. Det som du gör finns på något sätt kvar i cellerna. När jag byggde bastun sågade jag ibland åt fel håll, men jag kunde rätta till det. Om det kom från träslöjden vet jag inte, men det fanns i ryggmärken. (M 12)

Slöjdarbetet ger en grundläggande förståelse för teknikfrågor och verktygshantering

En grundläggande förståelse som sedan i överförd bemärkelse har varit användbar även inom deras yrkesutövning som snickare eller inom industriell produktion. I det senare fallet påpekades att teknikförståelse växer ur de egna erfarenheterna. Det man har fått prova på manuellt ger förståelse för vad som egentligen sker, även vid datorstyrda industriella processer. Alla fackuttryck och benämningar på verktyg som informanterna tillägnat sig är ett annat exempel på detta.

En del människor måste kanske ha slöjden först för att förstå det tekniska. (K 5)

På jobbet har vi maskiner med full automatik, men jag vet hur man skall fuska för att slippa göra större omställningar....Man måste veta vad som händer när automatiken stannar, hur man skall gå vidare. (M4)

Datorn som knapptryckeri och slöjden som handens arbete.

I många fall ställdes arbetet vid datorn i motsatsställning till slöjdarbetet. Att ”bara trycka på knappar” verkar vara så långt bort från slöjdarbete i meningen ”arbeta med händerna”, som det går att komma, enligt intervju svaren. Det uttalades farhågor om hur det enformiga datorarbetet växer på bekostnad av sinnesupplevelser i slöjdsalen. Både lärare och informanter framhöll barnens behov av motorisk träning, vilken inte tillgodoses genom enbart datorarbete.

Man kan inte bara sitta bakom en dataskärm. Det är viktigt att arbeta med händerna och se något resultat....Det är viktigt att de ser vad de gör, att de får göra något med händerna. Forma något. (M 9)

Slöjdkunskaper representerar ett försvinnande kulturarv.

För många är det viktigt att slöjdamnet finns kvar därför att det uppfattas representera handgripliga kunskaper och erfarenheter ur vårt kulturarv.

Jag tror att vi kommer till en punkt när vi måste gå tillbaka till ursprunget. Det gäller inte bara slöjden utan mycket annat. Vi missar alltför mycket. Just det där med slöjd – tänk så mycket kunskap som går förlorad i och med att det här försvinner. (K 17)

Slöjden bidrar till vår förmåga till överlevnad

En del informanter visar oro för att vår överlevnadsförmåga urholkas, om vi skulle bli ställda utan hjälp av modern teknik och tillgång till elenergi. Även känslan för slöjdföremåls värde, kunskaper i och om föremålsvård minskar liksom möjligheterna att ta till vara och återbruka föremål i trä, metall eller textil. Att kunna göra egna slöjdarbeten ger en trygghet som kan sammankopplas med överlevnads kunskap. Även om samhället skulle drabbas av ett längre elavbrott, så skulle de kunna åstadkomma något med sina bara händer och med hjälp av enkla verktyg.

Slöjd som hobby

Informanterna har i olika perioder i livet provat på olika slags slöjd. En del personer har snickrat, sytt kläder eller vävt mattor när behov funnits. För många intervjuade, både lärare och informanter har slöjdandet blivit en lustfylld hobby.

Jag är ganska handarbetsintresserad, men jag har också sytt mycket på maskin, kläder och sånt....Till barnen, men till mig själv också. Jag tyckte att jag tjänade pengar. Jag känner alltid en stolthet när ett plagg är klart och det blir bra. Det är en kombinerad känsla.... Jag sitter nog inte gärna utan att ha något att göra. Kan jag sticka framför TV:n så gör jag det...Vi reser en hel del och jag har kommit på att om man har en stickning på rundsticka, så har man alltid någonting att lägga händerna på när man väntar på flygplatser eller när det är litet långsamt en kväll på hotellrummet. Det är fantastiskt för man stör inte den som sitter i stolen bredvid om man använder rundsticka. Man kan sitta och sticka och se på folk som passerar i väntsalen. (K18)

Slöjd som filantropisk verksamhet

För en kvinna utvecklades det textila slöjdandet till en omfattande filantropisk verksamhet, där hon kände att hon kunde sysselsätta sig med något meningsfullt, som i sin tur inbringade pengar till behövande.

Om jag handarbetar till kyrkliga syföreningen och stickar barntröjor till Röda korset, så känner jag mig delaktig i någonting. När man inte har något arbete längre och ingen familj, jag har varit ensam i 27 år, då måste man ha någonting som ger mening åt ens liv och då är det mitt sätt. (K 17)

Slöjd som kulturreproduktion och kulturproduktion

Svaren tyder på att slöjden har en socialiserande och kulturreproducerande betydelse. För de intervjuade, både informanter och lärare var slöjdandet ett sätt att se sig själv som ett led i en historisk kedja. De relaterade sitt eget slöjdarbete både till generationer före såväl som generationer efter dem själva.

Skolslöjden har gett avtryck som direkt kan knytas till hemmiljön eller samhället utanför skolan.

Min dotter har fördelen att träffa ytterligare en generation, mormor, som lättare kan förmedla vad hon kan. Hemma hos mormor har hon virkat kilometerlånga halsdukar och snoddar och sytt på näsdukar. Varenda näsduk hemma hos mamma har Lina broderat på. Hon har ritat hus och hästar. (K 5)

Slöjd som ett eget uttryckssätt

Konstnärlighet, kreativitet och möjligheter till eget uttryck utvecklas i slöjdundervisningen. I slöjdarbetet finns mycket investerade känslor av lust, nyfikenhet, spänning, glädje, förväntan, ångslan, besvikelse, leda, triumf och ilska osv. Känslorna kan förknippas med arbetsprocessens olika faser, men även till slöjdsalen och slöjdläraren. Informanterna hade ofta ganska klara minnen av de föremål som de arbetat med i slöjden. Slöjdprodukten hade laddats med affektiva värden, i all synnerhet om den kommit till användning på det sätt som eleven avsåg. Ibland användes föremålen fortfarande av dem själva eller av någon familjemedlem.

Utformningen av föremålet kan vara ett bevis på att eleven vågat visa sin egen personlighet och sina egna preferenser. I elevintervjuerna finns exempel på när informanterna fått möjligheter att uttrycka sig i sitt slöjdföremål; pojken som i träslöjden kunde lära sig att, i stället för att försöka avbilda en tupp, överdriva de naturliga formerna och på så sätt försöka fånga fågelns karaktär.

Trots att den inte liknade en tupp, så var det en (M 7)

eller flickan som sydde moderiktiga fiskbensmönstrade långbyxor med snörning

det var ju sådant som man inte kunde be mamma och pappa om att man fick köpa (K17)

Båda två har överskridit en gräns bortom det de tidigare kände till eller trodde vara möjligt. De har visat ett visst mått av personlig

styrka för att kunna åstadkomma något för dem nytt och personligt, något utöver det vanliga. Att få uttrycka sina egna idéer, att få sy ett plagg som ingen annan har, är att få bli sedd på det sätt som man vill att andra skall uppfatta en. Det som kallas konstnärligt uppfattas ofta som mer eller mindre liktydigt med en personligt utformad produkt.

Jag tror på det konstnärliga. Jag önskar mig en poncho. Syr jag den själv med ett mönster på ryggen måste det bli billigare än om jag går till en konstnär och beställer den. (K 5)

Numera är det ju inte slöjdarbete för nyttan utan det blir litet mera konstnärligt över det hela de sysslar med, som till exempel de fina lapptäckena som jag fick som överkast av min dotter. (K 15)

Slöjd som verktyg för personlig utveckling

Arbetet i slöjden sägs föda kreativa tankar och innehålla lustfylld motivation. Informanterna talar om att finna inspiration, att hämta kraft i ett skapande arbete. Både lärare och informanter talar om barnets glädje i arbetet och tillfredsställelsen i att deras arbete lyckas och leder till en produkt. Informanterna använder ord som personlighetsdanande, personlig utveckling samt väcka intresse för en 'livsåskådning' eller inriktningen i yrkeslivet. Sammantaget menar intervjupersonerna att slöjdarbetet kan ha påverkan på individen inte bara i skolan utan också i det vuxna livet genom de erfarenheter slöjdarbetet medför.

Man har möjlighet att få ny energi, avslappning och koncentration. Det behöver man för att vila från världen i övrigt, absolut. Jätteviktigt! Man måste känna engagemang och glädje i det man gör. Då tror jag att det är en motpol till till exempel utbrändhet.. Att gå in i något med glädje och engagemang, då glömmer man det andra för en stund. Man har möjlighet att komma igen. Därför tycker jag det är fruktansvärt när de tar bort sådana här saker och även gymnastik från skolan. Även dessa aktiviteter står för utveckling, precis som allt annat. (K 4)

Slöjdkunskaperna kan komma till omedelbar användning i det egna privatlivet för skoleleverna, men de kan också vara värdefulla som

nytta eller nöje och förströelse på fritiden i vuxenlivet, vilket illustrerats med tidigare citat i detta kapitel.

Slöjdlärarnas syn på slöjdens plats i en framtida skola.

Oro för minskande resurser

Lärarna ombads svara på hur de trodde att ämnet skulle se ut om tio år, frågan ställdes 1994.⁸⁹ Min fråga till lärarna utlöste en mängd svar som handlade om resurser, organisation och fortbildning. Slöjdämnet hade just ifrågasatts som obligatoriskt skolämne av dåvarande utbildningsministern och den nya läroplanen (Lpo 94) med ett minskat antal undervisningstimmar i slöjd höll på att introduceras, för att tas i bruk några månader senare. För lärarna var alltså slöjdämnets ramar och resurser det som allra först dök upp i svaren på frågan om slöjdämnet i framtiden. De påpekade att ämnets undervisningsvolym minskat i samband med varje läroplansreform efter Lgr 62⁹⁰ samtidigt som kommunernas ekonomi blivit sämre. Detta har lett till större undervisningsgrupper och större stress. Lärarna hoppades på en större förståelse för ämnets, i deras tycke, försämrade villkor samt för lärarnas sämre möjligheter att genomföra intentionerna med ämnet. Stressen drabbade både lärare och elever.⁹¹

Jag hoppas att det inte blir mindre timmar. Nu är det redan mycket minskat och det är mycket man skall hinna med på 80 min/vecka på mellanstadiet. (tex 3)

När någon angav att de trodde att ämnet skulle minska i volym, fick de en följdfråga där jag bad dem beskriva vad som, trots minskningen, skulle vara ett väsentligt innehåll. Lärarsvaren kommer till större delen från följdfrågan, vad som för lärarna tedde sig som ett väsentligt innehåll och som framför allt borde

⁸⁹ Borg, Kajsa (1995). Bil. 5.

⁹⁰ Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*.

⁹¹ Borg, Kajsa (1995). s. 126 ff.

bevaras, även i händelse av nedskärningar. Inför framtiden hoppades slöjdlärarna på nya generationer med entusiastiska slöjdlärare, som kan vara goda ambassadörer för sitt ämne. Lärarna hade en känsla av att slöjdämnet behövde en god marknadsföring för att kunna hävda sin plats i skolan.

Med positiv attityd från kollegerna tar vi tillbaka ursprungsläget, om barnen får råda, men det beror också mycket på oss själva. Vi måste marknadsföra oss bättre. Det har vi inte varit tvungna till tidigare. (tom 3)

Andra slöjdlärare kände att de redan hade en god förståelse från rektor och kolleger.

Vi har aldrig varit oroliga för det där med timmar. Vi tror inte det kommer att drabba oss. Vi tror att skolan satsar mera på praktiska ämnen....På låg- och mellanstadierna har vi räknat med att vara med på elevens val. Vår rektor är positiv till det vi håller på med. (tom 2)

Utbildning och kompetensutveckling

Lärarna önskade sig mera utbildning och fortbildning, för att bättre kunna se ämnets möjligheter i andra arbetsformer, för att bättre kunna samarbeta med kolleger samt för att lära sig nya metodiska grepp i klassrummet. Lärarna ansåg att det var en fördel att kunna kombinera slöjd med annat undervisningsämne vilket då bidrar till att utveckla samarbete över ämnesgränserna. De skulle då få en rimligare arbetssituation och arbeta med flera ämnena på samma skola. Detta skulle minska resandet mellan olika skolor för att få ihop tillräckligt tjänsteunderlag. Problemet för många slöjdlärare var att de ofta saknade formell behörighet att studera andra ämnen på universitetsnivå.

Den ettåriga utbildningen i Linköping har för litet teori. Den ger för liten grund. (tom 2)

Jag har också religion i min tjänst. Min kollega har matematik och slöjd. På det viset försörjer vi oss. På skolan finns två textillärare, men de har inte fulla tjänster. Timmarna räcker inte till dem. (tom 1)

Ämnesinnehållet är stabilt

Innehållet i slöjdundervisningen verkade inte kräva någon radikal förändring inför framtiden, mera en anpassning till den lokala skolan och de aktuella eleverna. Det var för lärarna mycket väsentligt att framhålla slöjdamnet som ett ”praktiskt” ämne.

Barn är ju under utveckling. De behöver motorisk träning. Det får de även i annan undervisning, men man får inte ta bort alltför mycket av knepet och knåpet med händerna. (tex 1)

Lärarna menade att ämnet skiljde sig från andra ämnen också genom att resultaten i slöjd värderas på annat sätt, med större inriktning på både helhet och process, än de ämnen som vanligtvis rapporteras av med hjälp av skriftliga prov. Någon lärare hänvisar till modern hjärnforskning, som visat att den allmänna inlärningen påverkas positivt av arbete med händerna. Sådana forskningsresultat är intressanta för lärarna att ta till sig av, därför att de där känner ett stöd för sitt eget sätt att undervisa.

Lärarna ansåg att slöjdkunskaperna håller på att uttunnas och kanske försvinner inom några få generationer. Slöjdlärarna känner sig som kulturbärare med uppgift att försöka bevara slöjdkunskaper så långt möjligt.

Skall vi föra traditionen vidare, måste alla få kännedom om vad stickning är för något. De måste kunna aviga och räta maskor och ha provat på att göra några varv. Det är inte att kunna sticka, men att känna till vad stickning är för något. (tex 5)

Jag tycker det skulle vara väldigt sorgligt om slöjden som helhet minskar. Jag tänker på allt kulturarv vi har på slöjdsidan. Vi vet ju redan nu att kunskaperna hos ungdomarna nu är mycket sämre än hos vår generation. Generationen dessförinnan visste ju mycket mer när det gällde handarbete.....om ytterligare några generationer så är det ingen som kan helt enkelt. (tex 1)

Kommentarerna om vad som behöver vara kvar i slöjdamnet i framtiden berörde dels den rent kulturhistoriska delen i att kunna känna igen olika hantverkstekniker, att kunna ta till vara en

mönstertradition och utnyttja den på ett tidsenligt sätt, dels det som hade samband med material och redskaps/verktygskunnande.

Kunskaper i och om material finns ej i moderna designutbildningar. Man använder konstmaterial och klipper och viker – ingenting annat. Men det finns ingenting om kulturarvet, ingenting om kunskaper i materialet. (tom 6)

Slöjdlärare i trä- och metallslöjd betonar vikten av att utnyttja naturens resurser bättre och samtidigt öka det miljömässiga medvetandet.

Man skulle utnyttja naturen mera, tänka på vad de kunde göra för 100 år sedan. Vi måste koncentrera oss på värdena med slöjden. ...Vi måste tänka mera på miljön. Tänka på hur vi utnyttjar naturresurser i slöjden genom till exempel återbruk och möbelreovering. (Tom 10)

Arbetssättet kan utvecklas

Om innehållet inte behövde förändras utan endast anpassas, ansåg däremot lärarna att arbetssättet kunde utvecklas. Elevernas individuella möjligheter och önskningar borde kunna tas till vara bättre. För slöjdlärarna i min undersökning var elevens självständighet en del av målsättningen med undervisningen, som kunde utvecklas i framtiden.

Vi måste förändra oss, jobba annorlunda. Låta eleverna jobba och tänka mera självständigt. Föra dagbok. Lärarna måste försöka förstå hur eleverna tänkt. Eleverna måste jobba på egen nivå. Alla behöver inte kunna allt. ...Vi vill få självständiga elever, försöka driva dem så att de kan tänka litet själva, ta egna beslut. (tex 5)

Datorns möjligheter?

Datorns möjligheter var ganska oprövade 1994, men den fanns med i slöjdlärarnas framtidsvisioner. En slöjdlärare menar att hans chef missuppfattat slöjdlärarens intentioner och datorns möjligheter, när han påpekade att man snabbt och enkelt kunde åstadkomma ett antal ritningar på skedar och slevar i ett dataprogram.

När jag går ut i skogen för att hämta material så formar jag med kniv och yxa genom öga och hand. Det är ju det jag skall träna på, det kan man inte få till på en dataskärm. Det är möjligt att han som gjort programmet kunde detta, men inte den som skall använda det. (tom 5)

En av textillärarna hade redan 1994 börjat med att föra in datorn i sin egen slöjdundervisning. Hon påtalade datorns möjligheter och såg fram emot att själv lära sig mera.

Vi tänkte föra in datorn i form av skapande arbete i samarbete med bildämnet. De jobbar med tekniker i bildämnet med datorn och sedan kommer man till mig och översätter bilden till textilt arbete. (tex 2)

Utöka samarbetet med andra lärare och andra ämnen

Både lärare och informanter talade om slöjdens möjligheter att samarbeta med andra ämnen. En av informanterna var på grund av sitt eget yrke inom grundskolan väl insatt i problematiken:

Det gäller att hitta samarbetsformerna, att man kan ha både slöjd och matte samtidigt, exempelvis. Man kan ha svenska och bild samtidigt. Det är där lösningen sitter. Idag är det ett bekymmer att konkretisera matematiken, om man ser de här nya nationella proven. (M 7)

Slöjdlärare som arbetar med år 1-6 visade särskilt stor entusiasm inför befintligt samarbete med klasslärarna medan andra önskade utveckla ett närmare samarbete i framtiden.

Vi har en väldigt duktig musiklärare och även gymnastiklärare här, så det gäller för oss (=slöjdlärare) att vara på alerten för att hänga med.Från början kändes det inte naturligt med samarbetet. Det var mera påtvingat, men så är det inte nu längreDet finns egentligen hur mycket som helst som vi kan vara med på, om vi bara hade tid. (tom 2)

Jag kan gärna tänka mig att jobba ihop med klasslärare i projekt. Det har vi gjort tidigare. Det är spännande. Man känner att man kan stötta upp de andra ämnena, bli en viktig bit av andra ämnen. Man hör ihop...Andra kan stötta oss, men vi bör ha samma röda tråd. (tex 5)

Erfarenhet och vision – sammanfattande analys

När jag på ett övergripande sätt sammanfattar svaren från informanter och lärare om slöjddämnets innehåll i framtiden från, visar det sig, att svaren ofta behandlar teknik, kultur, eller formell bildning.

Slöjd och teknik

Självva begreppet *teknik* har en koppling till de aktiviteter som förekommer i slöjdsalen.⁹² När lärare och informanter talar om olika slags hantverkstekniker avses vanligen olika metoder eller tillvägagångssätt för att bearbeta, sätta samman, utforma eller dekorera olika slöjdprodukter, exempelvis svarvning, sinkning, lapptäcksteknik, stickning, smide, broderi och så vidare.

Det har i skolpolitiska sammanhang funnits diskussioner om sambandet mellan slöjd- och bild- och teknikämnena i samband med LUK-utredningen (1972-74). Slöjdlärare undervisar ofta i teknikämnet.⁹³ I Finland heter motsvarigheten till trä- och metallslöjd *teknisk slöjd* och ämnet har också ett innehåll av mera teknisk art. I Sverige har det under 1990-talet funnits försök till att bredda definitionen av teknikbegreppet. Thomas Ginner definierar teknik som

.....allt det människan sätter mellan sig själv och sin omgivning för att uppfylla olika behov samt de kunskaper och färdigheter hon utvecklar och förvaltar i denna problemlösande process.⁹⁴

Han vill se en innebörd i ordet teknik, som omfattar mera än det som kan kopplas/härledas till exempelvis mekanik och datorer. Ginner inbegriper också områden där människors slöjdande haft en

⁹² Ordet kommer från grekiskans *tekh'ne* som betyder konst, hantverk, skicklighet med även tillvägagångssätt och yttre konstfärdighet. Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi*, s. 102.

⁹³ Borg, Kajsa (1995). Närmare 1/4 -del av dem som besvarat en enkät om slöjdlärares arbetsförhållanden 1991 arbetade under aktuell termin med undervisning i teknik, s.105-107.

⁹⁴ Ginner, Thomas & Mattson, Gunilla (red.) (1996). *Teknik i skolan*, s. 22

naturlig plats. För att skaffa mat har man knutit nät, flätat korgar, tillverkat olika fångstredskap, och förvaringskärl. För att få kläder har människorna spunnit och vävt, flätat, knutit, sytt och bundit nålbindning. För att bruka jorden har man tillverkat olika verktyg och reparerat redskap. Man konstruerade olika sätt att mäta och väga, för att senare också utveckla till exempel anordningar för belysning och tillbehör till matlagningsmomenten.

En vid definition av teknikbegreppet överlappar till viss del slöjdbegreppet. I mitt intervjumaterialet framträdde en person, som ansåg att slöjdämnets innehåll var föråldrat redan då han själv gick i skolan på 50-talet. Hans aversion kunde härledas till hans upplevelse av meningslöst slit med dåliga handverktyg, som kunde ha bytts ut mot moderna maskiner. Han menade att ett slöjdkunnande måste ersättas med andra kunskaper i modern teknik, till exempel om datorer. Där fanns andra som var tveksamma till slöjdens framtid av andra skäl. De ansåg att det finns andra kunskaper som måste få ta plats i skolan. De såg ingen direkt praktisk användning av slöjdkunskaperna, annat än möjligen av nostalgiska skäl. Även sådana svar bygger på föreställningen om att slöjden i första hand förmedlar slöjdkunskaper av teknisk art som skall användas i en tillverknings- eller möjligen problemlösningsprocess som bygger på egna behov. Det finns informanter som ställer sig tveksamma om slöjdämnet fyller en funktion i en modern skola eftersom de handgripliga slöjdkunskaperna ej kommer att behövas ur ett tekniskt perspektiv, medan andra perspektiv på slöjdkunskaperna inte redovisas.

Andra informanter ansåg tillsammans med lärarna att det var en god investering att utrustas med slöjdkunskaper i hur man hanterar material, verktyg och redskap, till exempel symaskinen, av framtida överlevnadsskäl. Några påtalade att de hantverksmässiga slöjdkunskaperna ger en bättre förståelse för och skicklighet i att sköta tillverknings- och bearbetningsprocesser i allmänhet. Detta gäller även för numeriskt styrda maskinella processer (NC), där någon med kunskaper om verktygens möjligheter ändå måste ställa in och underhålla maskinen. En sådan kunskap ligger nära det som kallas

*technological literacy*⁹⁵ Jan Sjögren menar att en person med denna kunskap kan tolka, avläsa och hantera den teknik som han/hon stöter på. I och med att man kan hantera tekniken så kan man också få den att fungera, vilket i sin tur betyder att man tex kan förstå sammanhang i en produktionskedja.

Den som besitter en viss slags teknisk kunskap kan överföra den till andra system eller kontexter. Vissa informanter uppfattar att slöjddämnet har en stark koppling till tekniskt kunnande i allmänhet och anser då att kunskaperna kan komma till praktisk nytta i både yrkes- eller privatliv.

Slöjd och kultur

Kulturbegreppet⁹⁶ är lika mångfacetterat som teknikbegreppet. Ett sätt att hantera innebörden är att skilja mellan andlig och materiell kultur. Kultur är också idéer, värdeföreställningar och tankesätt. Else-Marie Halvorsen talar om det dubbla kulturbegreppet, som den kultur vi har och den kultur vi är.⁹⁷ Objekt från en viss tid och plats utformas under inflytande av där gällande kulturella betingelser. De i skolslöjden tillverkade föremålen blir på så sätt betydelsebärande kulturföremål⁹⁸, från den tid det tillverkades, men det kan också bära spår av ett tidigare samhälle.

Kulturbegreppet omfattar både en historisk och en samtida dimension tillsammans med den internationella dimension som avspeglas i uttrycket det mångkulturella samhället. I det moderna samhället med ett stort kulturutbud, skiljer man ofta ut ungdomskulturen som något speciellt.

Många slöjdlärare betonade sin roll som kulturbärare. De ansåg det vara en kulturgärning att föra vidare tidigare generationers kunskap om föremålen, deras tillverkningsprocesser och

⁹⁵ Anknytningen till läskunnighet grundar sig på tanken att teknik är ett eget språk, som man tillägnar sig genom praktiska erfarenheter och förtrogenhetskunskaper parat med teoretiska överväganden, beräkningar och val. Sjögren, Jan (1997). *Teknik en genomskinlig eller svart låda?* s. 321 ff.

⁹⁶ Media, familjelexikon del 7. Ordet härstammar från latinets *cultura* av *colere* odla, vårda och det används i många bemärkelser.

⁹⁷ Halvorsen, Else-Marie (1994). *Kulturarven i grundskolen med vekt på den estetiske dimensjonen*.

⁹⁸ Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*, s. 106 ff.

materialkunskapen. I Lgr 80 står också i slöjddämnet kursplanetexter att "eleverna skall få kännedom om kulturarvet inom slöjdens område" samt "I samverkan med andra ämnen studera olika levnadsförhållanden och kulturer från förr och nu avseende kläder, ting och miljö".⁹⁹

Sjögren frågar sig vems kultur eller vilken kultur som slöjden ansvarar för. Han talar även om spänningarna mellan ett statiskt bevarande av 1800-talets bondekultur och ett mera dynamiskt nyskapande i den nutida kulturen och föreslår att slöjddämnet bland annat skall inriktas på

människan som kulturskapare i meningen skapare av föremål med anknytning till seder och bruk.¹⁰⁰

I Lpo 94 i kursplanetexten för slöjddämnet, står att slöjdundervisningen skall ge kunskap om slöjdtraditioner och vardagshistoria samt att de lokala traditionerna skall vara en utgångspunkt för eleverna när de skall ta del av kulturarvet¹⁰¹.

Bland informanterna fanns en oro över att den kunskap som i generationer före oss varit en nödvändig livsbetingelse försvinner och i deras utsagor kan märkas både tveksamhet och beklagande över den utveckling de iakttar. Läroplanstexterna talar om lokala traditioner, men det som informanterna talar om, är familjetraditioner och sin egen personliga historia. Det är den kulturhistoria som ligger dem mycket nära, när de berättar om vem i de äldre släktleden som gjorde vad, och vad detta betytt för dem själva att kunna förvalta och eventuellt kunna föra vidare ett kunnande till nya generationer.

Ulla Johansson och Eva Trotzig påtalar hur samhället grep in och tog över ansvaret för barnens uppfostran och utbildning i slutet av 1800-talet, vilket också inbegrep slöjdundervisningen¹⁰² I och med denna ansvarsförskjutning förlorade hemmen en stor del av sina möjligheter att påverka reproduktionen av kunskap. Mina

⁹⁹ Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*, s. 129 ff.

¹⁰⁰ Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*, s.123 ff.

¹⁰¹ Lpo 94 reviderad version 2000 03 03.

¹⁰² Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet*,

Trotzig, Eva (1992). "quinnan bär hemmets trefnad på spetsen av sin synål".

intervjuer tyder dock på motsatsen, när det gäller slöjd-undervisningen. Här har sambandet mellan hem och skola hittills varit mera bestående, eftersom barnen sett äldre familjemedlemmar i aktivt slöjdarbete under sin uppväxt. Slöjdekunskaperna har varit möjliga att förstå, dela och utveckla över generationsgränserna och över gränsen mellan hem och skola. Slöjdföremålen finns i vissa fall kvar som en del i familjens eget "museum", något som man kan ta fram och vända och vrida på och veta vem som har gjort.

Slöjdarbetet och slöjdföremålen verkar alltså vara en viktig del i denna kunskap, inte bara som kulturhistoria i generell mening utan kunskap om de egna "rötterna", när den, som det sker i intervjuerna, starkt relateras till egna minnen. Viss del av de kunskaper som utvecklas genom skolslöjden är en slags påtaglig kunskap som kan värderas av en annan person med motsvarande kompetens, utan att först ha betygsatts av en lärare i skolan. Det finns i bästa fall en överensstämmelse och förståelse mellan hem och skola, så länge som slöjdekunskaperna är ett slags allmänbildningsgods.

De som var tveksamma till slöjdamnets möjligheter i framtidens skola, är även på denna punkt fundersamma över om slöjdamnet kommer att konkurreras ut på grund av den stoffträngsel som förekommer i den nuvarande skolan och som inte verkar att minska framöver.

Slöjd som formell bildning

Den tredje typen av kunskaper som enligt analysen av intervjusvaren, utvecklas genom slöjden, är ämnets mera allmängiltiga kunskapsinnehåll samt ämnets möjligheter att bidra till hur eleverna utvecklar sin egen självbild. Redan när slöjd för gossar och flickor infördes, skedde det på grundval av att slöjden bidrog till barnens formella bildning.¹⁰³

Både lärare och informanter verkar vara eniga om att det är något annat som tränas och utvecklas genom slöjdarbete jämfört med de så kallade "teoretiska ämnena". Däremot är det svårare för de intervjuade att närmare beskriva vad det egentligen innebär "att

¹⁰³ Hartman, Sven, G. Thorbjörnsson, Hans, Trotzig, Eva (1995b). *Handens pedagogik*.

arbeta med händerna”. Både lärare och de informanter som ansåg att ämnet behövdes, angav att slöjdämnet representerade ett ”annat” sätt att lära sig saker på, vilket är värt att värna om inför framtiden. Många kommentarer om slöjdämnet visar att det inte betraktas som en isolerad företeelse, utan som något som kan relateras och kombineras med annat ämnesstoff, trots att det uppfattas som ”annorlunda”.

Slöjdundervisningen bedrivs i en processorganiserad arbetsform. Att få arbeta sig igenom en komplex process från allra första början till ett färdigt föremål bidrar till att eleverna en upplever arbetet som meningsfullt. Hela processen är möjlig för barnet att ta del i och därmed förstå, ingenting sker utan barnets egen medverkan. Eleverna lär sig genom att arbeta själva, stöta på problem, finna lösningar och genom att få anvisningar eller råd, för att kunna gå vidare. Vid den slutliga värderingen, kan eleven själv uttala sig om resultatet i förhållande till den ursprungliga idén.

Om arbetet bygger på elevens egna föreställningar finns det mycket mindre möjligheter för läraren att diskutera i termer av rätt och fel utifrån den vuxnes facit. Diskussionen mellan lärare och elev kan då få en kvalitativt nyanserad karaktär där elevens synpunkter är en nödvändig komponent. Arbetssättet och lärarens inriktning på att varje enskild elev skall kunna påverka sitt arbete, är komponenter i det som lärarna benämner helhetssyn. Det egna inflytandet över slöjdarbetena som i sin tur leder till ett mera personligt uttryck i slöjdarbetena har utvecklats under den tidsperiod mina informanter representerar. De informanter som gått i skola på 30-, 40-, och 50-talen har haft begränsade möjligheter att påverka sitt slöjdarbete med undantag för något enda föremål under senare delen av skoltiden. Trots bristande egna erfarenheter lyfter de ändå fram det lustfyllda i att få utforma sina egna slöjdföremål. För de som gått i skola under grundskoletiden har detta en reell betydelse. De talar om att kreativa tankar föds, att man får egen kraft genom lustfyllt skapande, att slöjdämnet kan vara en källa till engagemang och glädje vilket i sig ger motivation till vidare arbete. Både lärare och informanter ansåg att ett sådant arbete måste få sin plats även i en framtida skola, därför att det är ett glädjefyllt arbete.

Det som ligger bakom olika påståenden om glädjen i skapandet, anser jag ha samband med utvecklande och testande av den egna identiteten. Att bli sedd, att det man har gjort som barn/slöjdelev kan betraktas, hanteras och värderas av andra, kamrater, familj och lärare är värdefullt. Att kunna bestämma hur slöjdföremålet skall se ut och få sina synpunkter respekterade ger en växande självkänsla. Att få komma med alldeles personliga idéer om hur hyllan eller plagget skall se ut, att få testa gränser, att få bryta mot konvensen i formgivning och färgsättning kräver visst mod. Att utveckla helt egna slöjdalster, att finna på egna lösningar kanske för första gången är spännande. Alla ovan angivna exempel är handlingar som hjälper en växande människa att söka sina egna uttryck och att pröva hur andra människor mottar dessa provskott.

Lärarna oroade sig för att den nya läroplanen (Lpo 94) skulle medföra organisatoriska förändringar, i form av större undervisningsgrupper och mindre undervisningstid per elev, vilket skulle motverka deras sätt att arbeta med fokus på att möta varje elev som individ. De ansåg att slöjdämnesinnehållet fortfarande var aktuellt, bara det anpassades till lokala förutsättningar och sådant arbete som eleverna var intresserade av. De ville utveckla arbetssättet, bland annat genom att söka mera samarbetsmöjligheter med andra lärare. De kände att de själva behövde bygga på sin egen utbildning på olika sätt, vidareutveckla sitt ämne, lära sig mera om datorn, komplettera med att läsa ett annat ämne eller lära sig mera om konfliktlösning och liknande allmänna läraruppgifter.

Informanterna anser att slöjdprodukten är ett bevis på en utförd prestation. Eleverna kan på egen hand konstatera att de lärt sig något genom slöjdarbetet i och med att de åstadkommit något som de aldrig gjort tidigare. Inför framtiden önskade de tillfrågade informanterna mera tid och möjligheter till den kreativa identitetsutveckling. Det tyngsta skälet för att slöjdämnets fortsättning in i ett nytt århundrade var för lärarna, att eleverna med nödvändighet även i en nutida skola, behöver tillfälle att arbeta med uppgifter där kunskapen växer fram ur ett praktiskt arbete.

Konklusion

Informanterna gav rikt varierade bilder av slöjdämnet i framtiden. Somliga ansåg att ämnet var helt omodernt och onödigt, andra tillmätte ämnet en stor betydelse och såg goda utvecklingsmöjligheter. Allmänt kan sägas att informanterna var friare och mera varierade i sina associationer omkring slöjdämnets framtid än slöjdlärarna. Slöjdlärarna ansåg av förklarliga skäl inte att ämnet skulle försvinna. De var beredda att arbeta på nytt sätt, att utveckla datoranvändningen och att samarbeta med andra lärare samt att anpassa, men *inte* förändra innehållet i sin slöjdundervisning. Däremot uttalades det kritiska synpunkter på läroplanstexterna som både svåra att följa och svåra att tolka.

Vid en jämförelse mellan svaren från informanterna och svaren från lärarna, är det möjligt att se att båda grupperna talar om slöjd ur tre olika perspektiv. Det första perspektivet är *slöjd som teknik*, vilket både omfattar själva slöjdteknikerna men också en slags teknikförståelse som utvecklas genom de praktiska erfarenheter som den slöjdar får genom sitt arbete. Det andra perspektivet är *slöjd som kultur*, vilket omfattar både en historiskt baserad kulturtradering, en slags levande illustration av förindustriella processer och hantverk samt en nutida kulturproduktion där eleverna har möjlighet att ge gestalt åt sin egen begreppsvärld. Det tredje perspektivet är också det som gällt som slöjdämnets övergripande syfte alltsedan slutet av 1800-talet. *Slöjden bidrar till elevens formella bildning*. Med detta menades att eleven tränar en mängd olika karaktärsformande egenskaper genom slöjdandet, noggrannhet, arbetsvilja, renlighet, uthållighet och så vidare. Med mera moderna termer kan den formella bildningen uttryckas med begrepp som samarbetsvilja, bedömningsförmåga, självständighet och eget ansvar. Detta är begrepp som återfinns i läroplaner och andra måldokument och som man i första hand möter hos lärarna. Gemensamt för både informanter och lärare är att de anser att ämnet stärker elevens tilltro till sin egen förmåga.

Variationerna i svarens inriktning mot olika perspektiv på slöjdämnet, tyder på att informanterna och även lärarna har olika uppfattningar om ämnets inriktning. I varje fall lägger de tyngdpunkten i ämnet på olika sätt. Det framgår också tydligt att de flesta

informanter vill att det som de själva tyckte var roligt och meningsfullt skall finnas kvar i en framtida skola. Det som de själva saknat i sin egen undervisning, önskar de skall utvecklas och det som kändes meningslöst, tråkigt eller omodernt behöver inte finnas kvar, enligt informanterna.

7. Slöjddämnetets spänningsfält

Texten i detta kapitel tar upp några teman som finns i min tolkningen av intervjumaterialet, som redovisats i kapitel 4. Där formulerades några centrala problemområden på grundval av informanternas utsagor.¹⁰⁴ I detta kapitel gör jag en analys på grundval av de identifierade problemområdena och anknyter till andra texter som kan relateras till slöjddämnetets inriktning och styrning och till lärarkompetensen. Jag inriktar mig särskilt på läramas betydelse för slöjddämnetets karaktär och inriktning.

Slöjddämnetets innehåll – från produkt till processinriktning

Slöjddämnet innehåller en konkret process som avslutas i en produkt eller i en prestation, som någon av de intervjuade eleverna uttryckte sig. Slöjdlärarna betonade vikten av elevens process, ofta med hänvisning till ”slöjdprocessen”. Informanterna tenderade däremot att i första hand minnas föremålen, vissa arbetsmoment och hur de blev bemötta av läraren. Min första fråga blir då, hur förhåller sig begreppen process och produkt till varandra i slöjdundervisningen?

Slöjdföremål

Slöjdföremålens historia sammanfaller med slöjddämnetets. Slöjddämnetets syfte var i första hand att bidra till att elevernas formella bildning uppnåddes, genom att eleverna arbetade på rätt sätt med att framställa de föreskrivna föremålen, som skulle vara enkla och praktiskt användbara. Den pedagogiska idén kan kort

¹⁰⁴ Den fullständiga formuleringen finns på sid. 57 och 58.

sammanfattas så att ämnet skulle träna eleven till självverksamhet, uppmärksamhet, noggrannhet och renlighet samt träna elevernas uthållighet och flit samt ”öga och hand”, det vill säga formsinne och händighet. Det fanns även inslag av moralisk karaktär, som träning inför ett framtida arbetsliv för gossarna och ett framtida liv som husmor för flickorna.¹⁰⁵

Målet för undervisningen i handarbete bör vara: att öva handen och ögat, att skärpa tanken, att stärka ordningssinnet, att utveckla självverksamhet, att framkalla kärlek till ett noggrant och omsorgsfullt utfört arbete; och därjämte skall denna undervisning sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter. Denna undervisning har ett tvåfaldigt mål: å ena sidan att vara ett formellt bildningsmedel och å andra sidan att främja en praktisk uppgift.¹⁰⁶

Föremålen garanterade med sin stigande svårighetsgrad ämnets progression från det konkreta till det abstrakta, från det kända till det okända.¹⁰⁷ Varken Hulda Lundin eller Otto Salomon förordade särskilda övningsstycken.¹⁰⁸ Salomons övningsserie i träslöjd gick ut på att pojkar skulle tillverka enkla, användbara föremål.¹⁰⁹ Man började till exempel med en kortare, fyrkantig pekpinne för att via en kort rund brödnagg med ena änden spetsig, träna inför den

¹⁰⁵ Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet*. Kragelund, Minna (1989). *Opdragende håndarbejde*. Trotzig, Eva (1992). ”quinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål”, - (1997). ”sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter”.

¹⁰⁶ Lundin, Hulda (1892, 1918). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*, s. 1.

¹⁰⁷ Hartman, Sven, G. m.fl. (1995b). *Handens pedagogik*, s. 80.

¹⁰⁸ Hulda Lundin, som publicerade sin första handledning i kvinnlig slöjd redan 1892, ”maskerade” provlapparna och gjorde något användbart av dem, som t.ex. den strumpstoppövning på jutematerial som blev till en ljusstaksmatta genom att tyget fransades upp utanför en enkel kastsöm. Själva stoppövningen doldes vid användandet av lampan eller ljusstaken som placerades på duken. Skälen till att man arbetade med stopp- och lagövningar på arbeten som hade andra funktioner, var med stor säkerhet ekonomiska.

¹⁰⁹ I Stockholms folkskolors *Modellserie för träslöjd (1892)*. finner man exempel på föremål som ansågs vara lämpliga att börja med: pekpinne, brödnagg, blomkrukspinne, nyckelmärke, bindgarnsvinda, frösticka, tändsticksställ, kapphängare, vedbärarkäppar, bollträ, hammarskaft, skärbräde, gungbräde, strumptöjare osv.

längre, smalare blomkrukspsinnen.¹¹⁰ Det var viktigt att arbetena uppfattades som välgjorda och hållbara.¹¹¹ Fram till 1962 säkrades progressionen genom att vissa föreskrivna föremål tillverkades i varje årskurs.¹¹²

En annan funktion som föremålen fyllde var att medverka till elevernas socialisering in i det samtida samhället. Eva Trotzig har beskrivit föremålen som ett tecken på hur flickslöjden bidrog till att anpassa flickorna till en traditionell kvinnoroll, med sparsamhet och renlighet som moralisk överton. Inga lyxföremål skulle tillverkas, inte heller skulle flickorna lära sig att pryda sig på otillbörligt sätt. Dötrarnas slöjd liknade i stort deras mödrars även om modet förändrat färger och modeller.

Slöjdföremålen har i många fall bevarats inom familjen som ett slags bevis på barnets olika steg i utvecklingen. Att kunna prestera samma slags föremål som äldre syskon eller äldre släktingar tidigare också har gjort är ett annat sätt att bli delaktig i ett socialt och kulturellt sammanhang. Detta sammanhang sträcker sig över många år, ibland generationer eftersom de flesta slöjdföremål har lång livslängd.

För läraren utgör också föremålet numera ett objekt som skall bedömas, numera tillsammans med processen. De intervjuade slöjdlärarna beskrev inte sällan sitt sätt att undervisa genom att berätta om vilka föremål som barnen åstadkom under hans eller hennes lektioner. En person utan kännedom om slöjdundervisning, kan möjligen uppfatta en sådan deklaration av undervisningens innehåll som att den fortfarande styrs av produkttillverkning. Min uppfattning är, att slöjdlärarna genom att i korthet redogöra för vilka föremål eleverna arbetar med, gav mig information även om processen, vilka slöjdekunskaper som de främst ansåg vara viktiga och på vilken nivå deras undervisning befann sig.

För eleverna är det förmodligen så att när föremålet är bestämt av läraren, finns risken att elevernas arbetsinsatser inte blir så

¹¹⁰ För närmare studier av Salomons pedagogiska filosofi och de föremål som rekommenderades hänvisar jag till Salomon, Otto (1884). *Om slöjden såsom uppfostringsmedel*. Thorbjörnsson, Hans (1990). *Näas och Otto Salomon, Slöjden och leken*. Svensson, Bengt (2000). *Hundra år i skolslöjden*.

¹¹¹ Hartman, Sven, G. (1995b). *Handens pedagogik*, s.77.

¹¹² Skolöverstyrelsen (1960). *Läroplan för grundskolan*, s. 320 ff. (Lgr 62).

engagerade. De intervjuade informanterna förstod inte avsikten med alla sådana arbeten. Två kvinnor berättade var för sig om det för dem fullständigt meningslösa, i att lägga ner ett stort arbete på att sy gammaldags tygunderbyxor på 1940-talet, när de sedan länge själva använde underkläder av moderna slag. Valet av vilket slöjdföremål som skulle framställas hade en stor betydelse för elevernas motivation.

Slöjdföremålet är ett tydligt kvitto för både eleven och andra personer på en genomförd prestation. Eftersom slöjdföremålet ofta kan förstås av elevens familj, blir det även för föräldrarna ett bevis på vilka arbetsinsatser som barnen har gjort i slöjdarbetet. När eleven tar med sitt föremål hem och visar upp det, får de vanligen en positiv feedback från de vuxna som säger att eleven varit duktig.

De i slöjden tillverkade föremålen har genom åren förändrats eller bytts ut mot andra. Elevernas egna intressen, önskningar och fantasi har fått ett allt större utrymme. De nyttiga, i hemmet användbara föremålen har kompletterats med andra av helt annan karaktär. Eleverna har numera möjlighet att uttrycka mera av sig själv genom sina slöjdföremål. Om sedan resultatet, det färdiga föremålet, överensstämmer med elevens inre föreställning eller det kanske till och med överträffar den, infinner sig en stor tillfredsställelse, eller rent av lyckokänsla över att arbetet är slutfört.

Slöjdföremålet har ofta en adressat. Det kan vara eleven själv, men det kan också vara någon familjemedlem, en kompis eller en pojk- eller flickvän. Tankarna på hur föremålet skall användas och av vem, kan bidra till en starkare laddning av föremålet och ett starkare känsloungagemang i hur föremålet skall utformas

Thorsten Lundberg skrev om slöjdprodukternas påtaglighet och värdet av att de finns kvar och kan diskuteras även vid senare tidpunkt. Det kan finnas motsättningar mellan det eleverna själva vill göra och det som lärarna vill att eleverna skall göra. Lundberg framhåller att det är samhällets snabba utvecklingstakt som bidrar till att de unga inte är intresserade av samma saker som de äldre.

Eleverna kan vara mycket duktiga på att uttrycka sig självständigt, men inte enligt de vuxnas mönster.¹¹³

I och med att eleverna fått möjlighet att påverka vad de skall framställa på slöjdlektionerna, kan de också göra egna bedömningar av slöjdföremålens kvalitet efter sina egna normer. Detta är möjligt eftersom de själva var delaktiga i att formulera uppgiften i början. Formulerar däremot läraren uppgiften, får eleverna svårare att värdera sitt eget resultat. Det framkom i mitt forskningsmaterial en tydlig tendens, där de efterfrågade större möjligheter att få vara med och påverka ämnesinnehållet. Betydelsen av att elevernas slöjdarbete utgår från barnens egen föreställningsvärld, eller bygger på deras egna idéer har starkt betonats i slöjdlärarkretsar.¹¹⁴

Slöjdprocessen

Betoningen av processen i slöjdundervisningen tillkom som ett försök att bryta den, som det uppfattades, negativa traditionen av att reproducera slöjdföremål i en till stor del lärarstyrd undervisning. Den progressiva pedagogiska inriktning som utvecklades under 1940-, 50- och 60-talen i England och USA inspirerade till nytänkande och fick stor betydelse när den svenska grundskolans innehåll och organisation planlades. Thorsten Lundberg, slöjdlärarseminariets i Linköping rektor (1961 – 1977) var en av dem som aktivt arbetade för slöjdämnets utveckling. Genom att studera Lundbergs artiklar och andra texter som kommit till under perioden 1960 – 1975¹¹⁵ har jag försökt följa hur begreppet gradvis tog form och beskrevs.

Det engelska sättet att arbeta var till stor del projektinriktat och ofta med nära anknytning till närsamhällets behov. Innehållet i motsvarande ämne kunde variera från att bygga ett litet skolkapell till att utrusta en näraliggande kindergarten med leksaker, klädhängare, fågelbord och så vidare. För att beskriva denna

¹¹³ Skolöverstyrelsen (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd (sltm)*. (kompendium).

¹¹⁴ Skolverket (1994a). Slöjd. Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap.

¹¹⁵ Lundberg, Thorsten (1975a). *Slöjdpedagogiska artiklar och debattinlägg under 15 år vid Slöjdlärarseminariet i Linköping 1960-1975*. (kompendium).

komplexa verksamhet formulerades en processbeskrivning för designprocessen i fem steg.

Eggleston framhåller att det finns en skillnad mellan begreppen *design* och *technology* samtidigt som de är nära besläktade. På en elementär nivå kan det uttryckas som att *technology* används för att uppnå goda lösningar på grundval av de designkriterier som formulerats, medan *design* används för att finna goda lösningar på grundade på de tekniska kriterier som formulerats.¹¹⁶

Designprocess	Process of Technology
Identify problem area	Identify the problem
Specification of design problem	Propose solutions, choose the best
Solutions, selections from possible alternatives	Implement the practical design
Realization, rawmaterials to endproduct	Test and compare with original purpose
Assessment of goal achievement	

Fig. 4. Designprocess och Process of Technology som de presenteras av Eggleston.

Processbeskrivningen bygger på idén om hur divergent och konvergent tänkande samverkar under själva designprocessens förlopp, vilken även kunde vara en beskrivning av en problemlösningsprocess. Först tillåter man att olika idéer får flöda (divergent tänkande) därefter övergår man till en fas, där man överväger vilka möjligheter som inom tillgängliga ramar går att genomföra. Antalet möjligheter snävas in (konvergent tänkande). Därefter kommer nästa fas av divergent tänkande i utprovandet av vilket utförande som kan vara lämpligt för att sedan återgå till konvergent tänkande när det bestämts vilket utförande som skall gälla.¹¹⁷

¹¹⁶ Eggleston, John (1976). *Development in Design Education*, - (1992). *Teaching Design and Technology. Developing Science and Technology Education*.

¹¹⁷ Eggleston (1976). *Development in Design education*. sid. 21.

Efter grundskolans genomförande, fanns det även i Sverige ett behov av att beskriva ämnesinnehållet på ett annat sätt än det gjorts i tidigare texter. Att arbeta efter färdiga förlagor, som varit en vanlig undervisningsmetod under första halvan av 1900-talet, ansågs ge flera negativa effekter. Det ansågs kunna vara hindrande för en utveckling av nya material- och teknikområden eftersom något i det tidigare föreskrivna då måste lyfta bort. Teknikkunnandet kunde bli ett självändamål och ett hinder för det kreativa skapandet. Med hänvisning till engelsk skolforskning i motsvarande ämnesfält skrivs att överdriven betoning på teknik, metodik och färdiga förlagor bidrar till att slöjdlärarna och slöjdämnet utvecklar en pedagogisk kultur som är delvis isolerad från den övriga skolan.¹¹⁸

Under samma tid uttalades kritik från andra håll mot att bedriva slöjdundervisning med en fastlåst studiegång, styrd av föremål som skulle tillverkas i bestämd ordning. Konstutredningen lade synpunkter på slöjdundervisningen. Utredarna ansåg att slöjdundervisningen var alltför präglad av vuxnas behov och uppfattningar och att undervisningsformerna gav läraren hela initiativet medan eleverna blev passiva mottagare. Man jämförde med teckningsundervisningen, som tagit intryck av erfarenheter från andra länder och där eleverna lättare kunde "frigöra sig".¹¹⁹

I Lgr 62 fanns fortfarande produktstyrningen kvar. Thorsten Lundberg pekar på en diskrepans i läroplanstexten mellan mål-skrivningarna som var anpassade till elevernas förmåga och intresse, och huvudmomenten som var mera bundna och anpassade efter slöjdtekniker. Läraren skulle vara en inspirerande ledare som visar intresse och engagemang för elevernas arbete och det framhölls som viktigt, att eleven var "medengagerad" och att lärare och elev gemensamt reflekterade över det färdiga arbetet.¹²⁰

Thorsten Lundberg efterlyste (1965) en metodik eller ett system för de skapande momenten, som skulle vara till hjälp för elever och som skulle beröra inspirationsmöjligheter, organisationsfrågor och

¹¹⁸ Eriksson, Karl.Henrik. (1979). *Skolan och slöjden. Två kulturer*, s.63.

- (1980). *Skolan och slöjden. Slutrapport.*, s.9 ff.

¹¹⁹ SOU 1956:13, kap. 6.

¹²⁰ Lundberg, Thorsten (1963). Fostran genom slöjden. I *Skola och samhälle. Pedagogiskt forum*. Häfte 6/1963.

hjälpmedel. Det var viktigt att skapa en metodik för den individuella undervisningen som också tillät ett friare arbetssätt. 1966 skriver Lundberg att slöjdläraren numera deltar i "hela slöjdprocessen från idé till den färdiga produkten".¹²¹

Texter som mera entydigt betonade processen i slöjdarbetet togs fram i samband med Lgr 69.¹²² I lärarhandledningen till läromedlet "Slöjd i grundskolan" skriver Lundberg om *imitativ metodik* och *konstruktiv metodik*.¹²³ Den senare karaktäriserades av att eleven aktivt medverkade till hela tillblivelsen, från idé till färdig produkt. I samma lärarhandledning ägnas flera sidor åt att beskriva hur både lärarens och elevens planering kan gå till, vilket också illustrerades grafiskt. I Lgr 69 kom i stället för föremål, beskrivningar av vilka hantverkstekniker som borde förekomma, samtidigt som processen framhävdes. Progressionen innanför ämnet skulle säkerställas med hjälp av arbetsområdesmetodik och en långt gående individualisering av slöjdundervisningen. Begreppet *slöjdprocessen* utvecklades genom ämnesföreträdarnas medvetna försök att nyorientera arbetet i slöjdsalarna.

I ett fortbildningsmaterial från SÖ 1971/72 talas om den process, som sker när ett slöjdföremål framställs från skiss till färdig produkt. Processen innehåller tre steg, *planering*, *genomförande* och *uppföljning* som ibland går i varandra och som också kan byta plats.¹²⁴ MUT¹²⁵ och LUG¹²⁶ projekten avsåg båda att stödja uppföljning och tillämpning av den nya läroplanen (Lgr 69).

¹²¹ Lundberg, Thorsten (1966). Slöjdlärare – inte teckningslärare i teknisk ritning på grundskolan. *Teckning nr. 6-7, 1966*. I: Lundberg, Thorsten (1975a).

Slöjdpedagogiska artiklar och debattinlägg.

¹²² Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del*,

- (1969). *Läroplan för grundskolan, supplement slöjd*. (Lgr 69).

- (1970). PM, *Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelsen*, nr. 6.

¹²³ Hilber, Paul (red.) (1969). *Slöjd i grundskolan*. (Lärarhandledning).

¹²⁴ Lundberg, Thorsten, *Contemporary Interpretations of Sloyd in Swedish Schools and Colleges*. I: Pemberton, A.R. & Eggleston, S.J. (ed.) (1973). *International Perspectives of Design Education*.

¹²⁵ Skolöverstyrelsen (1974). Projekt Målbestämning och utvärdering. (MUT) Mål för undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan. (kompendium).

¹²⁶ SÖ (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd (sltm) 1975 03 07* (kompendium).

- *LUG-slöjd*. Reviderad upplaga 1975 10 08. (kompendium)

Processförloppet i slöjd består av idé – planläggning – produktion. Eleverna har hittills i för hög grad ägnat sig åt produktionen, medan läraren ägnat sig åt de två första stegen. – det ligger enligt min mening ett stort arbete i att få formulera de pedagogiska metoder som leder till att inte bara den formella processen blir tillgodosedd utan även de två steg som ligger före – för att skapa ett helhetsbegrepp. (cit. från Aage Christensson 1974).¹²⁷

Lundberg skriver i samma rapport att:

Både lärare och elever som ingått i fältförsök upplever det naturligt och riktigt att betrakta *slöjdprocessen* som en fortlöpande utveckling från idé till färdig produkt, en serie upptäckter och erfarenheter på vägen till ett slöjdföremål.¹²⁸

Arbetsgruppen för slöjddämnet presenterade ett diskussionsunderlag,¹²⁹ vilket sedan reviderades och därefter presenterades som LUG-slöjd.¹³⁰ I diskussionsunderlaget redovisas ett antal ”planeringsmodeller”. Lundberg skriver att skissen/ritningen är en form av språk mellan den som slöjdar och hans planering samt mellan eleven och hans/hennes lärare. I planeringsfasen eftersträvar man att eleven skall uppleva helheten i sitt arbete.¹³¹

Från 1977 – 1980 samarbetade Institutionerna för pedagogik och slöjd vid Universitetet i Linköping om projektet *Laborativ slöjd* som bedrevs i några svenska grundskolor. Undersökningen redovisas genom olika delstudier och en slutrapport. Begreppet *processen* användes för att tydliggöra och beskriva vägen fram till färdig produkt och hur medvetenheten om processens olika faser också ger ett bättre underlag för lärarens efterföljande analys av arbetet, vilket skulle ske i samtal med eleven, se fig. nedan.

¹²⁷ SÖ (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd (sltm) 1975 03 07*. (kompendium).

¹²⁸ A.a. s. 4.

¹²⁹ Skolöverstyrelsen. MUT 75, slöjdgruppen. *Diskussionsunderlag inför symposium i Mullsjö juni 1975*. (kompendium).

¹³⁰ Lundberg, Thorsten: (1975b). *Lug – slöjd*. Reviderad upplaga 1975 10 08. (kompendium).

¹³¹ Lundberg, Thorsten (1973). *Bilden som hjälpmedel. Fackläraren nr. 3/1973*.

Frågor under A: Vem har skapat A? Läraren? Någon annan vuxen? Bild och text i ett läromedel? Eleven ensam – eller eleverna tillsammans?

Frågor under B: Hur gick det till vid B? Hårt lärarstyrkt, efter mall?
Experimenterande – på egen hand- i samverkan mellan lärare och elev?

Frågor under C: Hur blev resultatet/produkten? Blev den lika med planeringen under A? Blev det annorlunda – bättre – sämre (sannare)? Vad lärde du dig – vi oss?

Resultatet av en sådan analys kan då leda till en rad slutsatser av betydelse för undervisningens uppläggning och utformning.

Fig. 5. Thorsten Lundbergs beskrivning av slöjdprocessen och hur de olika stegen kan användas i utvärderande samtal med elever. (Från Eriksson, Karl Henrik. m.fl.(1980) Skolan och slöjden. Slutrapport. Rapport nr. 8, s.12)

I slutrapporten av *Skolan och slöjden* beskrivs en slöjdprocess som i sig kombinerar både design och technology processerna. Den tidigare styrande struktureringen av ämnesstoffet i form av föremål, ersattes av en linjärt beskriven sekvensering av processen. Senare modifierades beskrivningen av processen, se fig. 6 nedan. Individerna kan röra sig fram och tillbaka inom och mellan de olika fälten.¹³²

¹³² Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*, s. 48.

Fig. 6. Slöjdprocessen beskriven som en oscillerande rörelse, enligt Jan Sjögren i *Termer* 1984.

Även i Nationella utvärderingens rapport har författarna tagit utgångspunkt i slöjdprocessen, men de beskriver denna på ett annat sätt.¹³³ Innebörden i de olika beteckningarna av slöjdprocessens olika faser varierar och är inte heller helt entydiga. I figur 7 framgår att arbetet med att identifiera och precisera början av processen innebar, att den efter 1980 beskrivs i fyra steg i stället för tre. Det tredje och fjärde steget har genom åren getts olika beteckningar.

¹³³ Skolverket (1993). Slöjd. Huvudrapport. *Skolverkets rapport nr.24*, s.14 ff.

Lundberg 1972		Planering idé/skiss	Genom- förande praktiskt utförande	Uppfölj- ning Vad blev det?
Christen- sen 1974	Idé	Planlägg- ning	Produktion	
MUT 1975		Förutsätt- ningar	Process	Resultat
Sjögren 1980	Inspirering	Planering	Genom- förande	Uppfölj- ning
NU 1993	Välja	Planera	Utföra	Värdera
Lpo 1994/2000	Idéer Bearbeta åskådliggöra, formge	Planera Välja material, metod	Genomföra Utveckla förmåga och förtrogenhet	Värdering Redovisa, bedöma, värdera

Fig. 7. Slöjdprocessens olika steg formulerade vid olika tillfällen.

Läroplansretorik och slöjdämnesteorin

Den här avhandlingen handlar om skolslöjd. Alla obligatoriska ämnen i grundskolan styrs av en läroplanstext, som består dels av en allmän del och dels av en kursplanedel där varje ämne har sin egen ämnestext. Läroplanstexterna för varje ämne tas fram med hjälp av en expertgrupp som arbetar efter från politikerna givna direktiv. Texterna i slöjd har grundats, förutom på direktiven, på expertgruppens beprövade erfarenhet samt ämnestraditionen i läroplansretoriken och i mindre utsträckning på forskning, utveck-

lingsarbete eller utvärderingar. Den slutliga kursplanetexten för ämnet blir vanligtvis en kompromiss mellan politiker, ämbetspersoner och expertgrupp eftersom den skall fungera som en pusselbit i ett större dokument.¹³⁴

Jag väljer att belysa det ämnesinnehåll som under grundskoletiden varit genomgående i samtliga läroplaner.¹³⁵ Sammanställningen är gjord genom en analys av den inledande sammanfattningen av slöjdamnets styrande texter. Textinnehållet avser att ge en bakgrund, mot vilken mina undersökningsresultat kan tolkas, alltså hur aktörerna, elever och lärare, upplever skolslöjden.

Läroplanstexter

Enligt den analys jag tidigare presenterat av de olika kursplanetexterna för slöjdamnet i grundskolan, finns det genom samtliga texter, 1962, 1969, 1980 och 1994 vissa gemensamma, övergripande inslag:

- att eleven skall utveckla sin förmåga till skapande verksamhet i textil, trä eller metall
- att eleven genom arbetet skall utveckla kunskap om metoder (hantverkstekniker), redskap och verktyg
- att eleven skall utveckla känsla för färg, form och estetiska värden
- att eleven skall få kunskap om materialen och förståelse för ekonomiska värden¹³⁶

Texten som beskriver ämnesinnehållet har förändrats från att föreskriva vilka föremål och/eller slöjdtekniker som skall förekomma i Lgr 62, till att ge exempel på tekniker och tala om arbetssätt och innehåll med ”fritt gestaltande arbete och arbete med funktionella föremål” i Lgr 69. I Lgr 80 delas verksamheten in i

¹³⁴ Om läroplansarbetet som föregick den senaste läroplanen (Lpo94) hänvisas till Carlgren, I. (1995). National curriculum as a social compromise of discursive politics? *Journal of Curriculum Studies*, 27 (4), s. 411-430

Borg, K. (1999). Läroplanen – stöd eller hinder i skolslöjdens utveckling? *Nordisk Pedagogik* 2/99 Vol. 19, s. 121 – 129.

¹³⁵ Borg, Kajsa (1995). Kap. 9.

¹³⁶ Borg, Kajsa (1995). bil. 1.

skapande arbete, produktion och konsumtion samt miljö och kultur medan slöjdprocessens olika faser idé-planering-genomförande-värdering ger struktur till texten om ämnets karaktär och uppbyggnad i Lpo 94. Grundskolans tre första läroplaner beskriver *vad eleven skall göra* i slöjdarbetet, vilket skiljer sig från den nuvarande läroplanen som är målstyrd och då beskriver *vad eleverna skall uppnå*.

Målformuleringarna i samtliga läroplaner är skrivna på en generell, övergripande nivå. Däremot är texterna som följer under rubriken huvudmoment Lgr 62 och 69 mycket slöjdspecifika. Lärarna kände ändå inte att kursplanetexten egentligen angick dem. I Lgr 80 och i Lpo 94 har sättet att skriva förändrats. Kursplanetexterna har blivit mera allmänna i språkbruket, flera av strecksatserna i mål att sträva mot i slöjdamnets kursplanetext skulle kunna gälla även för andra ämnen eller andra aktiviteter.

Läser man i stället i den inledande texten för slöjdamnet finns ett stort antal ord och begrepp som för tankarna till den kognitiva utvecklingen medan begreppen som beskriver handens arbete är mera av bristvara.¹³⁷ Det slöjdspecifika i slöjdamnet döljs allt mer i texterna. Dessutom har innehållsträngseln blivit allt större, alltfjädersom ämnets del i allmänna frågor som jämfästllldhets- och miljöfrågor, internationalisering, elevens eget ansvarstagande samt elevens egna bedömningar har vuxit. Jag anser att ämnestexterna är tolkningsbara, men ganska torftiga i sitt sätt att beskriva ämnet i slöjdamnets egen terminologi.

Lärarna upplever att den läroplansretorik som har utvecklats genom åren, har svårt att fånga den verksamhet som bedrivs i skolslöjden. Retoriken beskriver inte heller särskilt väl de

¹³⁷ Exempel på begrepp i den inledande kursplanetexten:

kognitiv utveckling: innebär intellektuellt arbete, utvecklar kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande, självständighet, problemlösningsförmåga, syftar till att stärka elevens tilltro till den egna förmågan, kunna värdera och bedöma, skapa medvetenhet om, utveckla förståelse för, ge kunskaper om miljö- och säkerhetsfrågor, lägga grund för nytänkande och nyskapande, ge insikter i vardagshistoria och jämfästllldhetsfrågor.

handens arbete: öva upp skapande, manuell kommunikativ förmåga, innebär manuellt arbete, ger beredskap att klara vardagsuppgifter.

upplevelser som deltagarna i mina undersökningar berättat om.¹³⁸ Sättet att skriva nya kursplaner genom att utgå från den tidigare texten och anpassa den till nya förutsättningar, har inte tillräckligt tydligt klargjort vilka förändringar som gjorts¹³⁹. Läroplansförfattarna har haft problem med att balansera begreppen teori och praktik eller manuellt och intellektuellt på ett sätt som visar på ömsesidigheten i begreppsparen. Den läroplans- och kursplaneretik som har utvecklats på senare tid har svårt att på ett tillfredsställande sätt fånga den verksamhet som bedrivs i skolslöjden. Den ligger på en generaliseringsnivå, som lämnar öppet för tolkningar, samtidigt som den inte tydliggör ämnet på det sätt som till exempel mina informanter berättat om.¹⁴⁰

Har slöjdlärarna en egen teori?

Ingen av dem som intervjuats, varken slöjdlärare eller informanter gav uttryck för någon egen fundering om att slöjdämnet skulle kunna motiveras på teoretiska grunder. Lärarna styrs snarare av tradition och beprövad erfarenhet. Att lärarattityden får en dominerande betydelse för utformningen av slöjdundervisningen rapporterades redan 1975.¹⁴¹ Slöjdlärarna i intervjuundersökningen ansåg inte att slöjdämnets olika kursplanetexter haft någon större betydelse för deras egen undervisning¹⁴². Ju färre onödiga och obegripliga ord desto bättre, ansåg en textillärare.

”Bara ord, ofantligt mycket ord som upprepar sig hela tiden. Jag vet inte om jag känt någon större skillnad mellan läroplanerna egentligen. Kan inte tänka mig någon större skillnad, bara otroligt mycket ord. Lpo 94 är bättre, inte så mycket ord.” (tex 5)

¹³⁸ Borg, Kajsa (1995). s. 151.

¹³⁹ Borg, Kajsa (1999). Läroplanen - stöd eller hinder skolslöjdens utveckling? *Nordisk Pedagogik nr 2/1999, Vol.1 9*, s.121 – 129.

I samband med den senaste revisionen har Skolverket gett ut ett kommentarmaterial.; Skolverket (2000). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*.

¹⁴⁰ Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*, s. 50-52.

¹⁴¹ Lundberg, Thorsten (1975). MUT 75, Slöjdgruppen *Diskussionsunderlag inför symposium i Mullsjö*. (kompendium).

¹⁴² Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962 - 1994*.

De intervjuade slöjdlärarna visade sig vara relativt eniga om att uppfatta slöjdtexterna som verklighetsfrämmande, skrivna av några experter, som inte hade aktuell kunskap om hur slöjdundervisning bedrivs.

Jag har läst en del i Lpo 94, och då tänkte jag att det här har vi ju hållit på med i alla år. Jag känner inte att det är något nytt egentligen, utan jag tycker att jag alltid har gjort som det står.Och läroplanerna skrivs ju alltid av teoretiker och teoretiker ser inte de praktiska bitarna som vi gör. (tom 5)

Lärarna har möjligheter att göra sina egna tolkningar av kursplanetexterna, vilket de erfarna slöjdlärarna i praktiken redan gjort i många år. De bytte inte inriktning på sin undervisning i samband med att en ny läroplan togs i bruk, utan de förde med sig "det goda" från tidigare, det som fungerat väl. Därefter lade de till och förändrade i ständiga förskjutningar som betingades av olika omständigheter. Slöjdlärarna säger att de har lärt sig att utnyttja läroplanernas tolkningsutrymme på ett för både elev och lärare positivt sätt.

Det nutida slöjddämnets brist på allmänt använda läromedel, har medfört att lärarna kunde förhålla sig relativt fritt i sin tolkning av läroplanstexternas innehåll. Deras teoretiska överväganden hade förmodligen sällan efterfrågats. Det är dock förhastat att dra slutsatsen att slöjddämnets praktik helt saknar en teoretisk grund eller att påstå att slöjdlärarna arbetar på en ateoretisk nivå, men under intervjun berättade de vad de ville med sin undervisning:

Jag anser inte att det är så viktigt många gånger att följa läroplanen när det gäller slöjdbiten och se vad det står i läroplanen att man skall lära ungarna. Eleverna skiljer sig så oerhört när det gäller den kreativa förmågan och slöjden. Hur de själva ser slöjden och vad de kan utveckla. Gör man en speciell sak med en hel grupp, så blir det ändå olika. Det går inte att göra lika, men det är ju inte heller meningen. De är så olika och jobbar så olika, fast det finns bara en läroplan. (tom 5)

Både citatet ovan och nedan berör elevmedverkan och visar på ett individualiserat arbetssätt, samtidigt som de på olika sätt talar om skapande och kreativ förmåga.

Det är viktigt med produkten för eleverna. När de tar med sig sin grej under armen skall de känna att det kommit från dem själva. Man måste skilja på tillverkning och skapande. Det är olika saker. ...De skall känna stimulans i sitt skapandet. Det är ju vad jag själv gör. Det kan vara roligt att göra en grej efter en förlaga, den blir ju fin i formen. Men det är ett steg vidare när jag själv kan stå för måtten också. Det ger en större stimulans att skapa efter eget huvud än att repetera andras. Förhoppningsvis är det så för eleverna också. (tom 4)

Många av slöjdlärarna i mitt intervjumaterial var tveksamma till att de själva var ett väl valt intervjuobjekt, eftersom ”de gjorde på sitt sätt” och då inte kände sig representativa för slöjdlärarkåren som helhet. De var alltså mycket medvetna om ämnets variationsmöjligheter och att olika lärare arbetar på olika sätt. Lundberg skriver att lärarattityden till undervisningens mål och innehåll får en dominerande betydelse vid utformningen av undervisningen¹⁴³.

I en undersökning om hur lärare i andra estetiska ämnen argumenterar för sina ämnen har Catharina Elsner funnit två slags argument. Den ena argumentationslinjen är ämnesspecifik och framhåller kunskap och förståelse, estetisk perception, attityder, värderingar, intresse, skapande förmåga. Den andra berör ämnets bidrag till elevens allmänna utveckling som tankeverksamhet, motorisk färdighet, personlig utveckling, socialt beteende och användbarhet i andra ämnen. Delar av detta motsvarar formell bildning som jag tidigare använt i denna avhandling.¹⁴⁴

Båda argumentationslinjerna finns företrädade i mitt intervjumaterial. Slöjdlärarna framhåller *både* de ämnesspecifika värdena *och* de instrumentella värdena men i olika proportioner. Lärare med pedagogisk profil använder mera allmänna argument, medan hantverkaren har en tydlig inriktning mot de ämnesspecifika värdena. Slöjdlärare med en konstnärlig profil företräder båda inriktningarna, fastän med individuella variationer.

¹⁴³ Lundberg (1975). *Mut 75. Slöjdgruppen*. Diskussionsunderlag. (kompendium).

¹⁴⁴ Elsner, Catharina (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen*.

Slöjdlärares formella utbildning och allmänna kompetens

I lärarintervjuerna kunde jag se att slöjdlärarna hade ett individuellt synsätt på arbetet i den egna slöjdsalen, men jag iakttog även generella drag i deras förhållningssätt till eleverna. Informanterna talade om hur de blivit bemötta av sin slöjdlärare och vilken betydelse detta haft för dem. Vad utgör då grunden för lärarnas sätt att bemöta eleverna? Går den att spåra i deras formella utbildning, Eller har det något att göra med deras personliga allmänna kompetens? Olika forskare har skrivit om lärares kunskap. Jag relaterar nedan helt kort mitt intervjumaterial till andra forskares resultat och kategoriseringar.

Slöjdlärares kunskap

Jag har tidigare konstaterat att slöjdlärare har ett starkt ämnesintresse. De vill inte i första hand bli lärare i allmänhet, utan de vill i första hand undervisa i just slöjd.¹⁴⁵ Slöjdlärarnas bakgrund och utbildning kan vara en faktor som påverkar hur de hanterar sin uppgift.¹⁴⁶ Slöjdlärarna hade ett ämneskunnande som till viss del inhämtats *före* lärarutbildningen och som till sin karaktär skiljer sig från de flesta andra skolämnen. Däremot har de en pedagogisk-/metodisk/didaktisk seminarieutbildning utan direkt vetenskaplig anknytning, vilken i stora drag överensstämmer med de dåvarande klasslärarutbildningarna för låg- och mellanstadierna.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Skolöverstyrelsen (1988). *Att vara lärare i grundskolan. Rapport R 88:37*. Borg, Kajsa (1995). s.112. Det var möjligt att välja flera alternativ samtidigt, vilket förklarar procentsiffrorna.

¹⁴⁶ Samtliga intervjuade lärare var erfarna, det vill säga de hade alla mer än 15 års erfarenhet som slöjdlärare. De hade följaktligen genomgått sin lärarutbildning före 1980.¹⁴⁶ För att bli antagna till seminarieutbildningarna (1-3 år) fanns dubbla förkunskapskrav. För båda slöjdarterna krävdes "normalskolekompetens", realexamen eller motsvarande *samt* ett eller flera års yrkesskola och för trä- och metallslöjdlärare dessutom en flerårig yrkespraktik.

¹⁴⁷ Lärarna i undersökningen har seminarieutbildning från tiden före 1977, då lärarutbildningen fördes in i det akademiska systemet.

Liknande förhållningssätt finner även Gudrun Helgadóttir hos de isländska slöjdlärarna. Deras intresse för att arbeta med materialet utvecklades innan de beslutade sig för att bli lärare. Många flickor hade arbetat med får och ullframställning sedan de var barn. Särskilt för männen var det vanligt att de skaffat sig en annan yrkesutbildning, innan de blev slöjdlärare.¹⁴⁸ Det finns två undersökningar som behandlar hur slöjdlärarytbildningar påverkat de studerande. Båda är genomförda på studerandegrupper på 1980- och 1990-talen, vilket innebär att de erfarna slöjdlärarna med äldre utbildning som finns i mitt material skiljer sig från lärarstudenterna i de andra undersökningarna. Jag ser ändå ett värde i att kort relatera de olika forskningsresultaten till varandra.

Britt-Marie Berge kunde i sin forskning, som har ett genusperspektiv, konstatera ett samspel mellan klass och kön. De båda lärarytbildningarna rekryterade kvinnor från medelklasshem där någon förälder hade viss studievana medan männen kom från arbetarhem.¹⁴⁹ I slutet av utbildningarna visade kvinnorna på den textila lärarytbildningen ett större intresse för textilt hantverk, och trä- och metallslöjdlärarna ett större intresse för att arbeta med barn och ungdomar, jämfört med vad de uttryckt i början av sin utbildning. Berge kunde även se likheter i inställning mellan studenterna på respektive utbildning och deras lärare, vilka också ingick i undersökningen.

Christina Nygren-Landgärs har undersökt finska blivande slöjdlärares "ideologier" i slutet av deras utbildning. Hennes studie inriktar sig på den utveckling av en yrkesidentitet som skett hos studenterna under deras fyraåriga utbildning. Hon fann åtta olika synsätt representerade bland de 18 intervjuade lärarstuderande. *Educator* (27%), *Instructor* (24%), *Naturalist* (18%), *Cultural carrier* (16%), *Academic* (4%), *Social reformer* (3%) och *Craftsman* (3%).¹⁵⁰

I jämförelse med Nygren-Landgärs lärarkaraktärer finns viss överensstämmelse med de i denna avhandling tidigare skisserade

¹⁴⁸ Helgadóttir, Gudrun (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity as Reflected in Life Histories*.

¹⁴⁹ Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare*.

¹⁵⁰ Nygren-Landgärs, Christina (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*.

renodlade lärarprofilerna "hantverkaren" och "pedagogen" (se kapitel 5). Särskilt för trä-och metallslöjdlärarna kan deras tidigare yrkesutbildning och yrkeserfarenhet leda till att de redan utvecklat en identitet som hantverkare, men det var något som också kunde gälla för vissa textillärare. Kategorin "hantverkaren" kan delvis passa in i flera kategorier, både *cultural carrier* eftersom också de svenska lärarna kallade sig för kulturbärare. *Craftsman* stämde väl överens med de svenska lärarnas hantverksbakgrund. Möjligen fanns en överensstämmelse även i *instructor*, för de lärare som kände sig mera som instruktörer. De hantverksinriktade lärarna var intresserade av att instruera och visa hur processen skulle gå till.

Slöjdlärares olika förhållningssätt

Det ligger utanför denna avhandlings syfte att i likhet med Anders Magnusson, studera olika dimensioner av läraridentiteten, vad som kan vara inlärt, delvis utvecklat genom erfarenhet eller vad som utgörs av ett personlighetsbaserat förhållningssätt¹⁵¹. Jag försöker i stället se det som en helhet. Med förhållningssätt menar jag ett sätt att förhålla sig, som bygger på en övertygelse vilken är grundad i något självupplevt och som baseras på egna värderingar. Det är inte inlärt som en nödvändig förutsättning för att klara arbetet. Förhållningssättet handlar om lärarens allmänna kompetens oavsett utbildningstidens innehåll och längd.

Under 1980- och 90-talen inriktades lärarforskningen på lärares tänkande före, under och efter själva undervisningssituationen.¹⁵² Men det fanns kritiska synpunkter från dem som menade att lärares arbete inte låter sig delas upp på ett sådant vis. Det kan vara omöjligt för en lärare att samtidigt som han /hon undervisar också tänka i förväg samt reflektera över det som just passerade, om läraren inte då och då avbryter undervisningen och stannar upp för att tänka. Ett sådant arbetssätt framtvingar en slags tudelning av lärarens medvetande och leder snarare till en konstlad och sämre undervisningssituation än den eftersträlvade mera genomtänkta och

¹⁵¹ Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*, s. 59 ff.

¹⁵² Den pedagogiska inriktningen fick ett forum i *International Study Association for Teacher Thinking* (ISATT).

reflekterade. van Manen ser lärares handlingar som det primära och har därför utvecklat begreppet *pedagogic tact*.

Tact is a form of practical knowledge that realizes itself (becomes real) in the very act of teaching. As immediate and thoughtful pedagogical action, tact is in its very practise a kind of knowing, an active confidence.¹⁵³

van Manen jämför den välförberedda novisläraren som går bet i en undervisningssituation med den erfarna läraren som med stort självförtroende hanterar en komplex situation utan att egentligen kunna tala om hur det går till. Med detta menar han att novisläraren är mera inriktad på sig själv, sina kunskaper och sin egen möjlighet att leda undervisningen, medan den erfarna läraren glömmer bort sig själv och ser eleven i situationen och handlar intuitivt och spontant därefter, med det normativa som en outtalad förklaringsgrund. Tact-begreppet omfattar både tanke och handling såväl som den förkroppsligade kunskapen och det skiljer inte mellan teori och praktik, vilket närmast motsvarar det som är intressant i föreliggande undersöknings slöjdlärargrupp. *Tact* kommer tillstånd i själva undervisningssituationen.

Our pedagogical practice expresses itself as an active understanding of how we find ourselves here as teachers with certain intentions, feelings, passions, inclinations, attitudes and preoccupations. And yet this active understanding is not necessarily reflective or even articulable in a direct conceptual manner.¹⁵⁴

Begreppet *skill acquisition* omfattar det som kommer tillstånd hos en expert, som har ett stort antal erfarenheter som inte egentligen generaliseras, men ligger som en erfarenhetsbas från vilken experten agerar. Experten följer inget egentligt regelsystem och går inte omkring och funderar över sin kunskap.¹⁵⁵ Tvingar man in

¹⁵³ van Manen, M. (1995). *Teachers and Teaching, Theory and Practice*. s. 33-50. van Manen, M. On the Epistemology of Reflective Practise.

¹⁵⁴ a.a. s. 47.

¹⁵⁵ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*, s. 11.

experter i ett sådant regrederar de till nybörjarstadiet eftersom de då måste börja tänka.¹⁵⁶

Jag intervjuade flera erfarna lärare som hade svårigheter att uttrycka vilka som var de styrande principerna för deras undervisning, men jag anser, att jag med egen erfarenhet av slöjdlärararbetet, kunde förstå något av vad de ville uttrycka. Man skulle kunna se på dem som experter, enligt Dreyfuss ovan, som använder sina erfarenheter som en odelbar helhet. I den dynamiska klassrumssituationen finns inte mycket tid för planering. Lärare tränas att handla och agera utifrån sin erfarenhetsbas.

Magnusson beskriver lärares handlingar som ett uttryck för lärares kunskap i relation till det sociala sammanhang där handlingen utförs. Han söker klargöra ett kunskapsbegrepp som närmare relaterar till lärares arbete, för att på så sätt förstå lärares kunskap. Han skriver om fem olika inriktningar. Lärare med *personlig inriktning* relaterar lärarkunskapen till sin egen person. De som har *vetenskaplig inriktning* relaterar sin kunskap till akademiska studier eller vetenskapliga teorier. Lärare med *metodisk inriktning* arbetar främst med att organisera lärande. Den *administrativa inriktningen* betecknar lärare som planerar sin undervisning väl och som söker fullständig kontroll över sitt arbete. Slutligen beskrevs lärare med *ämnesdidaktisk inriktning* som lärare med ett starkt ämnesintresse och övertygelse om vikten av baskunskaper.

Slöjdlärarna i mitt material skulle kunna passa in i Magnussons inriktningskategorier. "Pedagogerna" passar in i *personlig inriktning*, men framför allt i den *metodiska inriktningen* och "hantverkarna" med sin ämnesinriktning i den *ämnesdidaktiska inriktningen*. Företrädare för *vetenskaplig inriktning* saknades bland slöjdlärarna. Någon riktig motsvarighet till den i denna avhandling beskrivna "konstnären" fann jag inte hos Magnusson, däremot kan jag känna igen vissa ställningstaganden från

¹⁵⁶ Dreyfus, Hubert, L. (1990). *Is Socrates to Blame for Cognitivism?* Dreyfus, Hubert och Dreyfus, Stuart, Mästarlära och experters lärande i Nielsen & Kvale (red.) (1999). *Mästarlära. Lärande som social praxis*, kap. 3.

idrottslärarna i Magnussons studie, som liggande nära slöjdlärarnas i mitt material.¹⁵⁷

Andra forskare har använt personifierande begrepp på lärares arbete och deras sätt att möta sina arbetsuppgifter. Lars Næslund har beskrivit *missionärer*, lärare med någon form av kallelse och personligt engagemang, *pliktpedagoger* betecknar lärare som tar ett ämbetsmannamässigt ansvar och *överlevnadsstrateger* vilket innebär att personliga brister styr läraren.¹⁵⁸ Beskrivningarna passar helt eller delvis in på lärarna i mitt material.

Samtliga intervjuade lärare i min studie var erfarna och hade utvecklat sin egen, för intervjuaren urskiljbara, undervisningsstrategi, men de hade svårt att själva beskriva och motivera sina personliga ställningsstaganden. I intervjumaterialet framkom mycket litet av medvetenhet om varför man gör på olika sätt som slöjdlärare. De har svårt att formulera sina strategier, men de talar om "helhetssyn" och att ämnesinnehållet "sitter i ryggmärgen".¹⁵⁹

Andra forskare understryker att lärarna inte ens har ett språk för sin professionella kunskap, att den kan vara oformulerbar.¹⁶⁰ De lärartyper som tidigare presenterats är snarast ett uttryck för någon form av förhållningssätt som lärare intar, vilket blir internaliserat med och grundat i oformulerad övertygelse och värderingar. Sven G. Hartman har använt tre kompetensområden eller perspektiv för att beskriva lärares kunskap. *Praktikerperspektivet*, grundas till stor del på lärares beprövade erfarenhet, *värderingsperspektivet* handlar om människors övertygelse medan *vetenskapsperspektivet* innebär en mera övergripande generell inriktning till läraruppgifterna. Dessa perspektiv har utvecklats i en kronologisk ordning, där det senare adderats till det/de tidigare¹⁶¹ Företeelsen *pedagogic tact* är något som jag tror är uttalat även för läraren själv. Det är möjligt att hos slöjdlärarna spåra någon form av övertygelse som tjänar

¹⁵⁷ Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*, s. 91.

¹⁵⁸ Næslund, Lars (1991). *Läraryntentioner och skolverklighet*, s. 97 ff.

¹⁵⁹ Borg, Kajsa (1995). *Slöjddämnet i förändring 1962-1994*.

¹⁶⁰ Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (1993). *Respekt för lärare*, avd. II. Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck*, s. 89 ff.

¹⁶¹ Hartman, Sven, G. (1995a). *Lärares kunskap*, s. 194 ff.

som ledstjärna i det egna arbetet och som också skulle kunna förklaras i termer av värderingsperspektiv eller pedagogic tact.

I en utvärdering av den reformerade gymnasieskolan säger eleverna att "läraren är ämnet". Rapporten konstaterar att läraren har en nyckelfunktion både som företrädare för sitt ämne, men också som person.¹⁶² I mitt intervjumaterial säger en informant:

Sedan vill jag ju att alla lärare stödjer en och ställer upp för en när man har problem, och ser när en person är duktig på någonting. Att dom är där och stöttar så att man får träna. (M 2)

Som svar på en inledande fråga om intervjupersonen tänker på sin skoltid någon gång, fick jag följande svar:

Jag tänker nog mest på hur människor varit, hur de har motiverat så där vänligt bemötande. Sådana saker tänker man på. Vad var det som gjorde att den läraren gjorde att det blev så roligt? (M 7)

Jag tänker på vissa klasskamrater....Vissa lärare kan ibland dyka upp i minnet, vissa småskollärare. De som skiljde sig från mängden. En lärare som man kan berätta någon rolig historia eller episod omkring. En ung lärare, man undrar hur det gick för henne. (K 14)

Vad lärare tänker, har för uppfattningar eller reflekterar över efteråt, ligger utanför beröringsytan med eleverna. Däremot har lärarnas förhållningssätt i klassrummet en stor betydelse. Att olika lärare har olika sätt att lägga upp sin undervisning, grundat på någon form av övertygelse som går utöver ämnes- och lärarkompetensen, framgår av både andra forskningsresultat och denna avhandlings intervjupersoner.

Slöjdämnet brukar inkluderas i beteckningen praktiskt estetiska ämnen. Dessa ämnens inbördes samband är oklart, och de ingående ämnenas respektive samband med andra ämnesområden är inte heller särskilt utforskat.¹⁶³ Att diskutera hur slöjdlärarnas kunskaps-syn och personliga arbetssätt förenar sig eller skiljer sig från övriga

¹⁶² Skolverket (1995). *Individens skolkarriär*.

¹⁶³ Elsner, Catharina (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*.

lärares ligger utanför ramen för detta avhandlingsarbete. Däremot vill jag något beröra det som de intervjuade slöjdlärarna kallar för *helhetssyn*

Ett sätt att tolka helhetssyn är se slöjdämnet som en del av skolans helhet. Slöjdlärarna är då angelägna om att mer eller mindre integrera slöjd med övrig undervisning, till exempel på det sätt som kallas för praktiskt musiskt, som förekommer i danska skolor sedan mitten av 1990-talet. Undervisningen sker på ämnesövergripande sätt i projektform. Avsikten är att det estetiska inslaget skall berika läroprocesserna och ge möjligheter till större variation i arbets- och uttrycksformer.¹⁶⁴ "Pedagogen" i min tolkning, har ett liknande synsätt på slöjdundervisningens möjligheter att bidra till att utveckla barnets alla sinnen och förmågor.

Ett annat sätt att tolka helhetssyn utgår ifrån det egna ämnets specifika möjligheter att utgöra ett tydligt alternativ eller tillskott för varje enskild elev, där läraren har en helhetssyn på varje elevs möjligheter och behov. Då gäller det att hos barnet utveckla en trygghet i just slöjdämnets uttrycksformer, vilket då kontrasterar mot andra skolaktiviteter. Detta tycks vara viktigt för "hantverkaren" och "konstnären". Ingen av lärargrupperna utesluter samarbete med andra lärare, men villkoren för detta kan bli olika, beroende om man ser slöjdämnet mera som ett metodiskt inslag i all undervisning eller som ett ämne där man lär sig "se" det ämnesspecifika i det allmänna.

Konklusion

Som framgått av framställningen tangerar frågorna om slöjdämnets inriktning, styrning och lärarkompetens varandra. Relationen mellan begreppen process och produkt har utifrån intentionsperspektiv förändrats under 1900-talet. Från början styrde de nationella styrdokumentet lärarens sätt att välja och bestämma produkter, vilka i sin tur också styrde arbetsprocessen i slöjd. Från och med Lgr 69 betonades processen starkare, begreppet slöjdprocessen introducerades och föremålen nämndes inte längre i

¹⁶⁴ Undervisningsministeriet, Folkskoleavdelningen (1998). *Den praktisk musiske dimensjon i undervisningen*.

Bjørkvold, Jon-Roar (1989, 1991). *Den musiska människan*.

kursplanerna för slöjddämnet.¹⁶⁵ Att döma av mängden med artiklar och annan text som helt eller delvis behandlar planeringsfasen, är det just den fasen i slöjdprocessen som särskilt varit föremål för diskussion. Eftersom den tidigare planeringen varit lärar- och föremålsstyrd, krävdes ett omfattande arbete att implementera ett annat synsätt både hos lärarstuderande och hos aktiva lärare.¹⁶⁶

Ett sätt att styra slöjdundervisningen ersattes med ett annat. Eggleston varnade för att designprocessen i likhet med andra system kan bli översofistikerad och förstelnad när den tjänar som en slags virtuos övning för professionella designers.¹⁶⁷ Att få eleverna att genomgå slöjdprocessens olika steg har i senare läroplaner blivit viktigare än att föreskriva vilka föremål som processen skulle leda fram till. Processtyrningen av ämnet har utvärderats i samband med den Nationella utvärderingen. Resultatet av utvärderingen tydde på att den förändring som eftersträvats när föremålsstyrningen försvann hade uppnåtts.

Ur mina informanternas upplevelseperspektiv framstår produkten som en viktig drivkraft. Arbetet blev lustfyllt och nästan självmotiverande om visionen av den färdiga produkten var lockande. Elevens delaktighet i utformandet av uppgiften och därmed också produkten, ansågs vara viktigt av både informanter och lärare. Däremot blev slöjdandet tråkigt och verkade meningslöst om eleven inte förstod syftet med arbetet eller inte tyckte sig ha något bruk för föremålet.

Slöjdlärarna i intervjumaterialet hade en utbildning som kan karaktäriseras som en ämneslärarutbildning kombinerat med klasslärarutbildningens lärarutbildningstradition. Ett förhållande som helt eller delvis liknar lärarutbildningar i andra estetiska ämnen. Men de har också en allmän kompetens i de egna erfarenheterna samt en yrkesidentitet grundad i något hantverks-

¹⁶⁵ Liknande tendenser kan iaktas i andra ämnen till exempel bild, se Jiveskog, Lars-Olov m.fl. (1978). *Kommunikation och kreativitet. Bakgrund och utgångspunkter för ett studium av skolämnena musik och teckning.*

¹⁶⁶ Slöjdlärarseminariet i Linköping (1971). *Redovisning av fältförsök med planering i trä- och metallslöjd. Olika metoder i slöjdteckning.*
Slöjdlärarseminariet (1972). *En jämförande studie av planeringsmetoder i slöjdarbetet. Ritning eller modell.*

¹⁶⁷ Eggleston, John, (1992). *Teaching Design and Technology.*

yrke. Olika personliga preferenser grundade i de egna erfarenheterna före, under och efter lärarutbildningen tycks ha betydelse för hur lärarna inriktar sitt arbetssätt. Detta förhållande skulle också kunna ligga till grund för de profiler lärarna utvecklat. Utifrån studiet av mitt material vill jag hävda att det är svårt att skilja mellan lärares syn på sitt ämne och deras personlighet. Slöjdlärarna arbetar med sig själv som medium, deras personliga intresse har en stor betydelse för hur slöjdundervisningen utformas. Vid jämförelse med hur andra studier karakteriserat lärare, kan jag konstatera, att slöjdlärare på många sätt kan jämföras med andra lärarkategorier fastän med några avvikelser.

För det första saknar det jag kallat "konstnären" sin motsvarighet i andra kategoriseringar av lärargrupper. Slöjdlärarnas sätt att arbeta undersökande, experimentellt och med estetiska värden kan kopplas till deras bakgrund, dock inte enbart till deras utbildning utan i lika hög grad till deras intresse. Det konstnärliga förhållningssättet genomsyrar det som slöjdläraren företar sig både i arbetet och privat.

För det andra finns det inte någon iakttagbar akademisk eller teoretisk inriktning hos de intervjuade slöjdlärarna, vilket kan vara en konsekvens av en utbildning som i sin helhet skett utanför det akademiska systemet. De litar till sin egen beprövade erfarenhet, inte till vetenskapliga teorier eller till läroplansformuleringar. De var däremot mycket lyhörda för sina elevernas möjligheter.

Det verkar som om slöjdlärarna tidigt skaffade sig en översiktlig uppfattning om kursplaneinnehållet för att sedan tolka och omtolka textinnehållet så att det går att anpassa efter den egna undervisningen. Slöjdlärarna tycks sakna kontakt med en ämnes-teoretisk idégrund som sträcker sig utöver medvetandet om kreativitetens och motorikens betydelse för barns utveckling, vilket inte är förvånande eftersom de arbetar i de estetiska ämnenas periferi. Slöjdämnet har sällan varit representerat i debatter som berör konstnärliga utbildningar, innehållet i estetiska upplevelser eller i olika slags barnkulturprojekt. Eftersom ämnet inte heller har direkta motsvarigheter utanför de nordiska länderna, nås inte vare sig lärare eller lärarutbildare på ett naturligt sätt av diskussioner

som berör övriga estetiska ämnen.¹⁶⁸ Det skulle vara en fördel för slöjdföreträdarna, om de kunde bryta sin isolering och liksom andra lärare i "praktiskt estetiska" ämnen på olika sätt kunde relatera sig till omkringliggande vetenskapliga diskussioner och teoribildningar.¹⁶⁹

Det spänningsfält som kan iakttas i den inhemska debatten om slöjdämnet återfinns till viss del i mitt undersökningsmaterial. Men det finns en tydlig skillnad mellan den utbildningspolitiska nivån och den nivå där lärare och elever ger liv åt skolslöjden. På formuleringsarenan finns en tendens till teoretisering och abstrahering av ett ämne vars främsta signum är praktisk inriktning och sinnlig konkretion, enligt mina informanter som här representerar realiseringsarenan i kraft av sina egna erfarenheter.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Samtidigt med det tidigare nämnda SÖ understödda "Slöjdprojektet" pågick ett annat "KROK-projekt" som behandlade bild och musik. Någon koppling mellan de två har jag inte kunnat spåra. Slöjdämnet får ofta en isolerad plats utan kontakt med närliggande ämnesgrupper. I en nordisk forskningsöversikt gällande *Visual Arts* finns endast ett fåtal namn (ca 5 %) med slöjdanknytning omnämnda. Detta kan tolkas som att slöjdföreträdare i liten utsträckning engagerar sig i motsvarande forskargrupper. Det kan också förklaras med att slöjdlärare inte i förknippas med "arts" och därför inte inbjuds. Lindström, Lars (1998). *Nordic Visual Arts Research*.

¹⁶⁹ Elsner, Catharina (1999). Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA.

¹⁷⁰ Lindensjö & Lundgren, Ulf, P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*.

8. Slöjddämnets kvaliteter

Även i detta kapitel återvänder jag till mina empiriska undersökningsresultat, men denna gång sker analysen på ett annat sätt än i tidigare kapitel. Nu är min avsikt att spegla intervjuutsagorna mot några olika teoretiska sammanhang. Jag kommer att relatera mina centrala forskningsproblem som de formulerades i slutet av kapitel 4, till några vetenskapliga texter.

De områden jag kunnat ringa in på så sätt, kallar jag för *slöjddämnets kvaliteter*¹⁷¹. Dessa kvaliteter ser jag som något generellt i slöjdundervisningen, inte något som är av mera tillfällig karaktär. Beskrivningen av slöjddämnet i form av kvaliteter ger inte en fullständig bild, men pekar på några väsentliga faktorer som ger karaktär åt slöjddämnet för både lärare och elever. Andra forskare kan med andra angreppssätt beskriva ämnet ur andra perspektiv och på så sätt göra bilden av slöjddämnet mera fullständig.

De kvaliteter jag sökt är inte direkt beroende av den period när slöjdundervisningen ägde rum. Kvaliteterna är av mera generell karaktär, och skulle kunna iakttagas när som helst under 1900-talet. Därmed räknar jag med att de skulle kunna ha betydelse även i ett nutids- och framtidsperspektiv.

¹⁷¹ Jämför *"In fact emotions are qualities, when they are significant, of a complex experience that moves and changes.* (Dewey (1934, 1989) s. 48. Svenska Akademiens Ordbok (1938) *kvalitet*, beskaffenhet, framstående egenskaper, goda kvalifikationer. Vol. 15, spalt 3321.

Jag använder inte begreppet i värderande mening som god eller dålig kvalitet. Begreppet kvaliteter betecknar ett positivt värde när det finns, annars saknas kvaliteten.

- Den första kvaliteten berör vilka specifika *kunskaper och erfarenheter* som eleverna kan få tillgång till genom slöjdarbetet.

- Den andra kvaliteten hänger samman med slöjdundervisningens synliga resultat *slöjdföremålet*. Jag menar då att det som är en speciell kvalitet är att slöjdundervisningen resulterar i ett av eleven egenhändigt gjort föremål.

Jag har tidigare skrivit att skolämnet slöjd har en bristfällig teorianknytning, men det finns forskning och vetenskapliga texter inom flera andra områden, som på olika sätt ändå kan ha relevans för slöjdämnet. När jag anknyter till andras forskning hänvisar jag till detta i fotnoterna, för övrigt är det min egen text och denna undersöknings resultat som är utgångspunkt för kapitelinnehållet.

Lärandets objekt

När vi skall lära oss något, bör vi ha en uppfattning om vad detta är. Lärandet bör ha en intentionalitet, *ett objekt*. För slöjdämnets del, handlar det om att lära sig att med verktyg och redskap arbeta i textil, trä och metall. Det kallar jag för det *direkta objektet* för lärandet. I slöjdämnets fall finns det också *indirekta objekt* som motsvarar olika *förmågor som lärandet avser att utveckla*. Det indirekta objektet är mera fördolt och ibland även outtalat i relation till slöjdprocessen och slöjdföremålet.¹⁷²

När det gäller slöjdämnet, är det särskilt intressant att lyfta fram det indirekta objektet, eftersom det åtminstone på retorisk nivå, har varit något helt annat än det synliga och för alla påtagliga resultatet av elevernas arbete. John Dewey såg det praktiska arbetet som ett sätt att ge barnen upplevelser och erfarenheter som kan ligga till grund för förståelse för samhälle och demokrati. Otto Salomon och Hulda Lundin angav träning av öga och hand samt formella bildningsideal som det indirekta objektet. Thorsten Lundberg framhåller estetisk fostran, vilket skall förstås som sinnesfostran,

¹⁷² Terminologin återfinns i Marton, Ference & Booth, Shirley (1997, 2000). *Om lärande*. Jag använder dock begreppen i en annan bemärkelse.

som det indirekta objektet vid genomförandet av grundskole-reformen.¹⁷³ I en senare intervju framhåller Lundberg slöjdens anknytning till samhällsutvecklingen och särskilt att en allmän handlingsberedskap utvecklas genom handens skapande arbete. Begreppet täcker ett vitt spektrum av möjliga handlingar där slöjdkunskaper kan vara till nytta.¹⁷⁴ Denna avhandlings bidrag till raden av indirekta objekt skulle kunna vara slöjdämnets möjlighet att låta eleverna arbeta med sitt eget personliga uttryck, alltså slöjden som kommunikation.

Kunskap kan manifesteras och representeras i specifika handlingar. Molander hävdar att mänskliga handlingar är grundläggande för all slags kunskap och att kunskap förankras i och genom mänskliga aktiviteter.¹⁷⁵ När kunskapen kopplas till handlingar närmar vi oss begreppet *färdighet*, som har används för att beteckna en av fyra kunskapsformer,¹⁷⁶ men som också ofta används i begreppsparet kunskaper och färdigheter. Den användningen leder tankarna till att det skulle vara åtskilda fenomen, där färdighet närmast handlar om olika slags tillämpningar av befintlig kunskap. Liv Duesund framhåller att färdighet är mera knuten till handlingen i sig, än till tankar om handlingen, medan tanken däremot är starkt knuten till intentionen med handlingen. Hon anser att teori och praktik är komplementära enheter där färdighet befinner sig i en mellanposition. Att färdighet uppstår är ett bevis på fullbordad inläring.¹⁷⁷

I slöjdämnets kursplaner har ämnets inriktning skiftat.¹⁷⁸ Texten föreskriver ofta vad eleven skall *göra* inte vad de skall *kunna*.¹⁷⁹ Ett objekt för lärande behöver inte nödvändigtvis vara ett föremål, det kan också vara handlingar som representerar viss

¹⁷³ Lundberg, Thorsten (1963). *Fostran genom slöjden*.

¹⁷⁴ Sjögren, Jan (1985 b). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdlärover utbildningen åren 1960-1985*.

¹⁷⁵ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*.

¹⁷⁶ SOU 1992:94 (1996). *Skola för bildning*, s. 64 – 67. De andra kunskapsformerna benämns fakta, förståelse och förtrogenhet.

¹⁷⁷ Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*.

¹⁷⁸ Jag har i första hand studerat den samlade, inledande text som presenterar ämnets syfte i varje kursplan.

¹⁷⁹ Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962 – 1994*.

kunskap. Kunskaper kan beskrivas till sitt innehåll, till sin form eller till sin karaktär, men det är mera oklart om läroplanstexterna innebär att *eleven kan utföra* vissa saker, eller om det som avses är att *eleven förstår* det de utför.

Processen har fokuserats och formulerats i slöjdämnets kursplaner alltsedan föremålsstyrningen togs bort 1969. Betoningen på processen liknar de tankar som tidigare tillskrivits den progressiva pedagogiken. Eleverna skulle själva få prova på att göra olika saker, vilket skulle ge dem förståelse för olika processer och därmed erfarenhetsbaserad kunskap. Dewey framhöll att det var nödvändigt att eleverna hade viss tidigare erfarenhet för att de skulle kunna tillgodogöra sig nya erfarenheter. Han skisserade redan 1910 en problemlösningsprocess, som ligger nära den tidigare redovisade slöjdprocessen. Eleverna fick ett problem presenterat för sig, vilket de sedan försöker lösa genom att ge flera alternativa förslag, eftersom de inte har tillgång till facit. Förslagen skulle kunna motiveras med hjälp av tidigare inlärd kunskaper eller teorier. Därefter kommer elev och lärare överens om en möjlig plan, arbetet genomförs och därefter följer reflektionen.¹⁸⁰

Lärandet har olika vad- och hur-aspekter. Så länge som ämnets inriktning var föremålsstyrd, var det fysiska föremålet det direkta objektet, som svarade mot frågan vad som skulle läras genom ämnet. I konsekvens med detta svarade processen då mot hur-aspekten. Ämnets vad- och hur-aspekter har skiftat. Efter 1969 lyftes slöjdprocessen fram som ett direkt objekt, vad- och hur-aspekterna flyter då samman.

Relationen mellan process och föremål har funnits sedan slöjdämnet introducerades. Beroende på hur vi tolkar det direkta och det indirekta objektet, samt vad- och hur-aspekterna kommer begreppens inbördes förhållande som för- respektive bakgrund att skifta genom de olika kursplanetexterna. I rapporterna från den Nationella utvärderingen (1992) finner Molander att kunskap i slöjd beskrivs som en slags förståelse som kan omsättas i handling. Han konstaterar att olika önskvärda förmågor beskrivs, men inte

¹⁸⁰ Dewey, John (1910, 1991). *How we think*, s. 12 ff.

vilken kunskap som skall uppnås.¹⁸¹ Förmågan att kunna utföra något är ett sätt att beskriva kunskap, men den kopplingen är inte artikulera för personer utan fackkunskaper i slöjd. Med den nu gällande läroplanens¹⁸² tydliga målstyrning hamnar slöjddämnesförfattarna i ett dilemma, eftersom man tidigare har förflyttat koncentrationen från vilka föremål som skulle förfärdigas till en förståelse av hur en process leder fram till ett eget formulerat resultat. När nu målet för slöjdundervisningen skall beskrivas, blir det själva processen och processens olika faser som normerar undervisningen.¹⁸³

Det värde och den funktion som tillskrivs slöjddämnet i olika styrdokument grundar sig på innebörden i ovan angivna begrepp. Genom åren har ämnets värdebeskrivningar förändrats, vilket tycks vara ett fenomen som gäller även andra konstnärliga ämnen. En sådan glidning i argumentationen för ämnet kan ses som ett tecken på en ständigt pågående kamp för slöjddämnets legitimitet och därmed existensutrymme. Liknande problem har genom historien gällt även för bild- och musikämnena.¹⁸⁴

Kunskap, erfarenhet och lärande

Kunskap, erfarenhet och lärande är begrepp som är förknippade med varandra. Det kan diskuteras vilket begrepp som är en förutsättning för något av de andra, därför behandlas de tillsammans.

¹⁸¹ Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*, s. 47-52.

¹⁸² Skolverket (2000). Lpo 94.

¹⁸³ Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*, s. 50 och 51 innehåller illustrerande exempel på detta dilemma.

¹⁸⁴ Elsner, Catharina (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen*, s. 14 ff.

Goodson, Ivor, F. (1987). *School Subjects and Curriculum change. Studies in Curriculum History*.

Några filosofer

Det finns filosofer från olika tider, som framhållit hur praktisk handling är en källa till erfarenheter och därigenom mognad och kunnande. Svensk skolsløjds föregundsgestalt Otto Salomon (1849 – 1907) hänvisade bland annat till Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel och Herbart i sin programskrift *Om sløjden såsom uppfostringsmedel*.¹⁸⁵ Salomon reagerade på den traditionella skolans inriktning på att kunskap överförs till eleverna endast via studiet av texter. Skolsløjden som ämne i den obligatoriska folkskolan utformades inte utifrån en formulerad ämnesteori utan på grundval av pedagogiska teorier som i Salomons tillämpning gav gossløjden en även politiskt motiverad plats på det svenska skolschemat.

Mot denna ensidiga formalism, detta själsdödande förvärfvande af ordlärdom, hvarigenom den friborna, vetgiriga människoanden hölls fången inom en strängt omgärdad idékrets samt hindrades att fritt utveckla sina medfödda krafter och förmögenheter, måste gensägelser framkomma.¹⁸⁶

Salomon argumenterade för ”det kroppsliga arbetets användande även för uppfostringssändamål”. Han citerar Rousseau, som skrivit att den stora hemligheten med all uppfostran är att anordna den så, att kroppens och själens övningar utgör vederkvickelse för varandra.¹⁸⁷ Salomon hävdade att sløjdundervisningen inte primärt inriktade sig på att olika föremål skulle tillverkas, utan att sløjddandet bidrog till elevernas formella bildning. Sløjddandet ansågs träna *hela* människan och bidra till elevens karaktärsdaning.¹⁸⁸ Salomon strävade efter att eleverna skulle arbeta i egen takt och gå från det enkla till det svåra.

Även flicksløjdens företrädare Hulda Lundin¹⁸⁹ följde i sin handledning¹⁹⁰ samma princip som Salomon, från det enkla till det

¹⁸⁵ Salomon, Otto (1884). *Om sløjden såsom uppfostringsmedel*.

¹⁸⁶ A.a. s. 4.

¹⁸⁷ A.a. s. 29.

¹⁸⁸ Thorbjörnsson, Hans (1990). *Näas och Otto Salomon, sløjden och leken*.

¹⁸⁹ Trotzig, Eva (1992). *”qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål”*.

Efter grundskolans genomförande, fanns det även i Sverige ett behov av att beskriva ämnesinnehållet på ett annat sätt än det gjorts i tidigare texter. Att arbeta efter färdiga förlagor, som varit en vanlig undervisningsmetod under första halvan av 1900-talet, ansågs ge flera negativa effekter. Det ansågs kunna vara hindrande för en utveckling av nya material- och teknikområden eftersom något i det tidigare föreskrivna då måste lyfta bort. Teknikkunnandet kunde bli ett självändamål och ett hinder för det kreativa skapandet. Med hänvisning till engelsk skolforskning i motsvarande ämnesfält skrivs att överdriven betoning på teknik, metodik och färdiga förlagor bidrar till att slöjdlärarna och slöjdämnet utvecklar en pedagogisk kultur som är delvis isolerad från den övriga skolan.¹¹⁸

Under samma tid uttalades kritik från andra håll mot att bedriva slöjdundervisning med en fastlåst studiegång, styrd av föremål som skulle tillverkas i bestämd ordning. Konstutredningen lade synpunkter på slöjdundervisningen. Utredarna ansåg att slöjdundervisningen var alltför präglad av vuxnas behov och uppfattningar och att undervisningsformerna gav läraren hela initiativet medan eleverna blev passiva mottagare. Man jämförde med teckningsundervisningen, som tagit intryck av erfarenheter från andra länder och där eleverna lättare kunde "frigöra sig".¹¹⁹

I Lgr 62 fanns fortfarande produktstyrningen kvar. Thorsten Lundberg pekar på en diskrepans i läroplanstexten mellan målskrivningarna som var anpassade till elevernas förmåga och intresse, och huvudmomenten som var mera bundna och anpassade efter slöjdtekniker. Läraren skulle vara en inspirerande ledare som visar intresse och engagemang för elevernas arbete och det framhölls som viktigt, att eleven var "medengagerad" och att lärare och elev gemensamt reflekterade över det färdiga arbetet.¹²⁰

Thorsten Lundberg efterlyste (1965) en metodik eller ett system för de skapande momenten, som skulle vara till hjälp för elever och som skulle beröra inspirationsmöjligheter, organisationsfrågor och

¹¹⁸ Eriksson, Karl.Henrik. (1979). *Skolan och slöjden. Två kulturer*, s.63.
- (1980). *Skolan och slöjden. Slutrapport.*, s.9 ff.

¹¹⁹ SOU 1956:13, kap. 6.

¹²⁰ Lundberg, Thorsten (1963). Fostran genom slöjden. I *Skola och samhälle. Pedagogiskt forum*. Häfte 6/1963.

hjälpmedel. Det var viktigt att skapa en metodik för den individuella undervisningen som också tillät ett friare arbetssätt. 1966 skriver Lundberg att slöjdläraren numera deltar i "hela slöjdprocessen från idé till den färdiga produkten".¹²¹

Texter som mera entydigt betonade processen i slöjdarbetet togs fram i samband med Lgr 69.¹²² I lärarhandledningen till läromedlet "Slöjd i grundskolan" skriver Lundberg om *imitativ metodik* och *konstruktiv metodik*.¹²³ Den senare karaktäriserades av att eleven aktivt medverkade till hela tillblivelsen, från idé till färdig produkt. I samma lärarhandledning ägnas flera sidor åt att beskriva hur både lärarens och elevens planering kan gå till, vilket också illustrerades grafiskt. I Lgr 69 kom i stället för föremål, beskrivningar av vilka hantverkstekniker som borde förekomma, samtidigt som processen framhävdes. Progressionen innanför ämnet skulle säkerställas med hjälp av arbetsområdesmetodik och en långt gående individualisering av slöjdundervisningen. Begreppet *slöjdprocessen* utvecklades genom ämnesföreträdarnas medvetna försök att nyorientera arbetet i slöjdsalarna.

I ett fortbildningsmaterial från SÖ 1971/72 talas om den process, som sker när ett slöjdföremål framställs från skiss till färdig produkt. Processen innehåller tre steg, *planering*, *genomförande* och *uppföljning* som ibland går i varandra och som också kan byta plats.¹²⁴ MUT¹²⁵ och LUG¹²⁶ projekten avsåg båda att stödja uppföljning och tillämpning av den nya läroplanen (Lgr 69).

¹²¹ Lundberg, Thorsten (1966). Slöjdlärare – inte teckningslärare i teknisk ritning på grundskolan. *Teckning nr. 6-7, 1966*. I: Lundberg, Thorsten (1975a). *Slöjdpedagogiska artiklar och debattinlägg*.

¹²² Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del*,

- (1969). *Läroplan för grundskolan, supplement slöjd. (Lgr 69)*.

- (1970). PM, *Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelsen*, nr.6.

¹²³ Hilber, Paul (red.) (1969). *Slöjd i grundskolan. (Lärarhandledning)*.

¹²⁴ Lundberg, Thorsten, Contemporary Interpretations of Sloyd in Swedish Schools and Colleges. I: Pemberton, A.R. & Eggleston, S.J. (ed.) (1973). *International Perspectives of Design Education*.

¹²⁵ Skolöverstyrelsen (1974). Projekt Målbestämning och utvärdering. (MUT) Mål för undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan. (kompendium).

¹²⁶ SÖ (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd (sltm) 1975 03 07*

(kompendium).

- LUG-slöjd. Reviderad upplaga 1975 10 08. (kompendium)

Processförloppet i slöjd består av idé – planläggning – produktion. Eleverna har hittills i för hög grad ägnat sig åt produktionen, medan läraren ägnat sig åt de två första stegen. – det ligger enligt min mening ett stort arbete i att få formulera de pedagogiska metoder som leder till att inte bara den formella processen blir tillgodosedd utan även de två steg som ligger före – för att skapa ett helhetsbegrepp. (citrat från Aage Christensson 1974).¹²⁷

Lundberg skriver i samma rapport att:

Både lärare och elever som ingått i fältförsök upplever det naturligt och riktigt att betrakta *slöjdprocessen* som en fortlöpande utveckling från idé till färdig produkt, en serie upptäckter och erfarenheter på vägen till ett slöjdföremål.¹²⁸

Arbetsgruppen för slöjddämnet presenterade ett diskussionsunderlag,¹²⁹ vilket sedan reviderades och därefter presenterades som LUG-slöjd.¹³⁰ I diskussionsunderlaget redovisas ett antal ”planeringsmodeller”. Lundberg skriver att skissen/ritningen är en form av språk mellan den som slöjdar och hans planering samt mellan eleven och hans/hennes lärare. I planeringsfasen eftersträvar man att eleven skall uppleva helheten i sitt arbete.¹³¹

Från 1977 – 1980 samarbetade Institutionerna för pedagogik och slöjd vid Universitetet i Linköping om projektet *Laborativ slöjd* som bedrevs i några svenska grundskolor. Undersökningen redovisas genom olika delstudier och en slutrapport. Begreppet *processen* användes för att tydliggöra och beskriva vägen fram till färdig produkt och hur medvetenheten om processens olika faser också ger ett bättre underlag för lärarens efterföljande analys av arbetet, vilket skulle ske i samtal med eleven, se fig. nedan.

¹²⁷ SÖ (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd (sltm)1975 03 07.* (kompendium).

¹²⁸ A.a. s. 4.

¹²⁹ Skolöverstyrelsen. MUT 75, slöjdgruppen. *Diskussionsunderlag inför symposium i Mallsjö juni 1975.* (kompendium).

¹³⁰ Lundberg, Thorsten: (1975b). *Lug – slöjd*. Reviderad upplaga 1975 10 08. (kompendium).

¹³¹ Lundberg, Thorsten (1973). Bilden som hjälpmedel. *Fackläraren nr. 3/1973.*

Frågor under A: Vem har skapat A? Läraren? Någon annan vuxen? Bild och text i ett läromedel? Eleven ensam – eller eleverna tillsammans?

Frågor under B: Hur gick det till vid B? Hårt lärarstyr, efter mall?
Experimenterande – på egen hand- i samverkan mellan lärare och elev?

Frågor under C: Hur blev resultatet/produkten? Blev den lika med planeringen under A? Blev det annorlunda – bättre – sämre (sannare)? Vad lärde du dig – vi oss?

Resultatet av en sådan analys kan då leda till en rad slutsatser av betydelse för undervisningens uppläggning och utformning.

Fig. 5. Thorsten Lundbergs beskrivning av slöjdprocessen och hur de olika stegen kan användas i utvärderande samtal med elever. (Från Eriksson, Karl Henrik, m.fl. (1980) Skolan och slöjden. Slutrapport. Rapport nr. 8, s.12)

I slutrapporten av *Skolan och slöjden* beskrivs en slöjdprocess som i sig kombinerar både design och technology processerna. Den tidigare styrande struktureringen av ämnesstoffet i form av föremål, ersattes av en linjärt beskriven sekvensering av processen. Senare modifierades beskrivningen av processen, se fig. 6 nedan. Individen kan röra sig fram och tillbaka inom och mellan de olika fälten.¹³²

¹³² Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*, s. 48.

Fig. 6. Slöjdprocessen beskriven som en oscillerande rörelse, enligt Jan Sjögren i Termer 1984.

Även i Nationella utvärderingens rapport har författarna tagit utgångspunkt i slöjdprocessen, men de beskriver denna på ett annat sätt.¹³³ Innebörden i de olika beteckningarna av slöjdprocessens olika faser varierar och är inte heller helt entydiga. I figur 7 framgår att arbetet med att identifiera och precisera början av processen innebar, att den efter 1980 beskrivs i fyra steg i stället för tre. Det tredje och fjärde steget har genom åren getts olika beteckningar.

¹³³ Skolverket (1993). Slöjd. Huvudrapport. *Skolverkets rapport nr.24*, s.14 ff.

Lundberg 1972		Planering idé/skiss	Genom- förande praktiskt utförande	Uppfölj- ning Vad blev det?
Christen- sen 1974	Idé	Planlägg- ning	Produktion	
MUT 1975		Förutsätt- ningar	Process	Resultat
Sjögren 1980	Inspirering	Planering	Genom- förande	Uppfölj- ning
NU 1993	Välja	Planera	Utföra	Värdera
Lpo 1994/2000	Idéer Bearbeta åskådliggöra, formge	Planera Välja material, metod	Genomföra Utveckla förmåga och förtrogenhet	Värdering Redovisa, bedöma, värdera

Fig. 7. Slöjdprocessens olika steg formulerade vid olika tillfällen.

Läroplansretorik och slöjdämnesteorin

Den här avhandlingen handlar om skolslöjd. Alla obligatoriska ämnen i grundskolan styrs av en läroplanstext, som består dels av en allmän del och dels av en kursplanedel där varje ämne har sin egen ämnestext. Läroplanstexterna för varje ämne tas fram med hjälp av en expertgrupp som arbetar efter från politikerna givna direktiv. Texterna i slöjd har grundats, förutom på direktiven, på expertgruppens beprövade erfarenhet samt ämnestraditionen i läroplansretoriken och i mindre utsträckning på forskning, utveck-

lingsarbete eller utvärderingar. Den slutliga kursplanetexten för ämnet blir vanligtvis en kompromiss mellan politiker, ämbetspersoner och expertgrupp eftersom den skall fungera som en pusselbit i ett större dokument.¹³⁴

Jag väljer att belysa det ämnesinnehåll som under grundskoletiden varit genomgående i samtliga läroplaner.¹³⁵ Sammanställningen är gjord genom en analys av den inledande sammanfattningen av slöjddämnets styrande texter. Textinnehållet avser att ge en bakgrund, mot vilken mina undersökningsresultat kan tolkas, alltså hur aktörerna, elever och lärare, upplever skolsløjden.

Läroplanstexter

Enligt den analys jag tidigare presenterat av de olika kursplanetexterna för slöjddämnets i grundskolan, finns det genom samtliga texter, 1962, 1969, 1980 och 1994 vissa gemensamma, övergripande inslag:

- att eleven skall utveckla sin förmåga till skapande verksamhet i textil, trä eller metall
- att eleven genom arbetet skall utveckla kunskap om metoder (hantverkstekniker), redskap och verktyg
- att eleven skall utveckla känsla för färg, form och estetiska värden
- att eleven skall få kunskap om materialen och förståelse för ekonomiska värden¹³⁶

Texten som beskriver ämnesinnehållet har förändrats från att föreskriva vilka föremål och/eller slöjdtekniker som skall förekomma i Lgr 62, till att ge exempel på tekniker och tala om arbetssätt och innehåll med ”fritt gestaltande arbete och arbete med funktionella föremål” i Lgr 69. I Lgr 80 delas verksamheten in i

¹³⁴ Om läroplansarbetet som föregick den senaste läroplanen (Lpo94) hänvisas till Carlgren, I. (1995). National curriculum as a social compromise of discursive politics? *Journal of Curriculum Studies*, 27 (4), s. 411-430

Borg, K. (1999). Läroplanen – stöd eller hinder i skolsløjdens utveckling? *Nordisk Pedagogik* 2/99 Vol. 19, s. 121 – 129.

¹³⁵ Borg, Kajsa (1995). Kap. 9.

¹³⁶ Borg, Kajsa (1995). bil. 1.

skapande arbete, produktion och konsumtion samt miljö och kultur medan slöjdprocessens olika faser idé-planering-genomförande-värdering ger struktur till texten om ämnets karaktär och uppbyggnad i Lpo 94. Grundskolans tre första läroplaner beskriver *vad eleven skall göra* i slöjdarbetet, vilket skiljer sig från den nuvarande läroplanen som är målstyrd och då beskriver *vad eleverna skall uppnå*.

Målformuleringarna i samtliga läroplaner är skrivna på en generell, övergripande nivå. Däremot är texterna som följer under rubriken huvudmoment Lgr 62 och 69 mycket slöjdspecifika. Lärarna kände ändå inte att kursplanetexten egentligen angick dem. I Lgr 80 och i Lpo 94 har sättet att skriva förändrats. Kursplanetexterna har blivit mera allmänna i språkbruket, flera av strecksatserna i mål att sträva mot i slöjdämnets kursplanetext skulle kunna gälla även för andra ämnen eller andra aktiviteter.

Läser man i stället i den inledande texten för slöjdämnet finns ett stort antal ord och begrepp som för tankarna till den kognitiva utvecklingen medan begreppen som beskriver handens arbete är mera av bristvara.¹³⁷ Det slöjdspecifika i slöjdämnet döljs allt mer i texterna. Dessutom har innehållsträngselen blivit allt större, allteftersom ämnets del i allmänna frågor som jämställdhets- och miljöfrågor, internationalisering, elevens eget ansvarstagande samt elevens egna bedömningar har vuxit. Jag anser att ämnestexterna är tolkningsbara, men ganska torftiga i sitt sätt att beskriva ämnet i slöjdämnets egen terminologi.

Lärarna upplever att den läroplansretorik som har utvecklats genom åren, har svårt att fånga den verksamhet som bedrivs i skolslöjden. Retoriken beskriver inte heller särskilt väl de

¹³⁷ Exempel på begrepp i den inledande kursplanetexten:
kognitiv utveckling: innebär intellektuellt arbete, utvecklar kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande, självständighet, problemlösningförmåga, syftar till att stärka elevens tilltro till den egna förmågan, kunna värdera och bedöma, skapa medvetenhet om, utveckla förståelse för, ge kunskaper om miljö- och säkerhetsfrågor, lägga grund för nytänkande och nyskapande, ge insikter i vardagshistoria och jämställdhetsfrågor.
handens arbete: öva upp skapande, manuell kommunikativ förmåga, innebär manuellt arbete, ger beredskap att klara vardagsuppgifter.

svåra, med enkelhet och funktionalitet i de föreslagna föremålen. Hon utarbetade en slags progression för flickslöjden, dock utan en systematik som liknade Salomons. Hon fick heller aldrig den internationella ryktbarhet som tillskrivits Otto Salomon, men hon har haft en stor betydelse för den textila slöjdens innehåll under 1900-talets första hälft.

En person som väl passar in i raden av filosofer som intar en helhetssyn på hur människan förstår sin omvärld, men som inte mig veterligt, omnämndes av Otto Salomon var Wilhelm Dilthey (1833-1911). Jag kommer inte att gå in närmare på hans pedagogiska filosofi, men jag vill nämna honom därför att hans terminologi är närbesläktad med de begrepp som jag använder i denna avhandling. Dilthey hävdade att människans sammantagna erfarenheter, kunskaper, färdigheter, känslor och viljor gav en förståelse för omvärlden i termer av innebörder. Dilthey använder sig av tre uttryck som ligger nära kunskapsbildning genom slöjdarbete. *Erlebnis*, där erfarenheten skall förstås som en process. Genom en undervisningssituation som bygger på elevens egen sociala omvärld, som därefter får ligga till grund för kunskapsbildning så uppnår eleven *Verstehen* (förståelse). Med *Ausdruck* avses de spår, avtryck som en människa lämnar efter sig. Dilthey menade att människan uppfattar sig själv i historiskt, socialt och kulturellt sammanhang. Utgångspunkten är alltid det upplevda som skall förstås i sitt sammanhang.¹⁹¹

John Dewey (1859–1952) utgör med sin filosofi ett stöd för slöjdverksamhet. Han inspirerade den progressiva pedagogiken i USA. Den var en reaktion mot traditionell, auktoritär undervisning med tyngdpunkt på att träna kognitiva förmågor. I stället strävade man efter att demokratisera klassrummet och propagera för en helhetssyn på vad barnen behövde för sin fysiska, emotionella och intellektuella utveckling. Det progressiva synsättet byggde på pragmatismen, en filosofisk inriktning som ansåg att kunskap utvecklas i ett relevant nytto-sammanhang, och att den måste ha en praktisk konsekvens.¹⁹²

¹⁹⁰ Lundin, Hulda (1892, 1918). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*.

¹⁹¹ Kroksmark, Thomas (1989). *Didaktiska strövtåg*, s. 121–130.

¹⁹² Hartman, Sven, G. & Lundgren, Ulf, P. (1980). *Individ, skola och samhälle*.

Jag har valt att i första hand pröva tolkningsresultatet av intervju-materialet mot texter av Dewey, eftersom han framhöll värden i både det praktiska och i det estetiska arbetet. I den tidigare delen av sitt långa och produktiva liv, intresserade han sig för vikten av att eleverna får erfarenheter av olika arbetsprocesser i samhället och därigenom utvecklar förståelse och kunskaper.¹⁹³ Dewey såg skolan som en väg till att utveckla ett nytt samhälle, därför borde skolans undervisningsinnehåll ha en nära anknytning till och ge förståelse för företeelser utanför skolan. Dewey och Salomon förenades därför i sin kritik mot skolans fokusering på teoretiska kunskaper. De träffades aldrig, men hade kännedom om varandras texter.

We must conceive of work in wood and metal, of weaving, sewing and cooking, as methods of life, not as distinct studies. We must conceive of them in their social significance, as types of progresses by which society keeps itself going, as agencies for bringing home to the child some of the primal necessities of community life, and as ways in which these needs have been met by the growing insight and ingenuity of man; in short, as instrumentalities through which the school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place set apart in which to learn lessons.¹⁹⁴

Dewey ville att barnet genom sitt experimenterande skulle få tillräckligt med egna erfarenheter, och det var lärarens ansvar att tillse att barnet fick möta nya erfarenheter för att kunna gå vidare.¹⁹⁵ Han förespråkade en undervisning som kompenserade bortfallet av de erfarenheter¹⁹⁶ som barnen tidigare fick i hemmet. Genom att

¹⁹³ Archambault, Reginald, D. (1964, 1974) (ed.). *John Dewey on Education, selected writings*,

Dewey, John (1910, 1991). *How we think*.

Dworkin, Martin, S. (1959). *Dewey on Education, selections*,

Hartman, Sven, G. & Lundgren, Ulf, P. (1980). *Individ, skola och samhälle*.

¹⁹⁴ Dewey, John (1899). *The School and Society*. I: Archambault, Reginald, D. (ed.) (1964, 1974). *John Dewey on Education*, s. 300.

¹⁹⁵ Dewey, John (1938, 1997). *Experience and Education*.

¹⁹⁶ Det engelska begreppet *experiential learning* översätts vanligen med erfarenhetsbaserat lärande, men eftersom *experience* även kan betyda upplevelse, uppstår en viss begreppsförvirring, när jag använder mig av engelskspråkiga referenser. I min förståelse är upplevelse det som kommer först och genom olika upplevelser skapas erfarenheter (se även kapitel 9).

vara med och själva delta i praktiskt arbete, fick eleverna förståelse för funktioner i samhället och för olika produktionsprocesser.

I senare delen av sin långa produktion av texter skrev Dewey *Art as Experience*¹⁹⁷, som inte handlar om skolor eller utbildning utan om estetiska upplevelser. Jag kommer att anknyta till hans filosofi vid flera tillfällen senare i detta kapitel och i kapitel 9.

Praktik och/eller teori

Slöjdämnet förknippas vanligen med "praktiskt" arbete och kunnande. När Bengt Molander granskat vilken kunskapsteori som kan iakttas i den Nationella utvärderingens olika rapporter, konstaterar han att Slöjdrapporten¹⁹⁸ befinner sig inom "praktiska kunskapstraditioner" men att den analys som gjorts öppnar möjligheter för närmande till de ämnen "som brukar betraktas som (mer) teoretiska".¹⁹⁹ Frågan om slöjdämnet är mer eller mindre praktiskt eller teoretiskt och vilka innebörder som läggs in i begreppen förtjänar att utredas ytterligare.

Begreppen teoretisk och praktisk kunskap färgas av olika filosofiska härledningar, men har i vårt dagliga språkbruk blivit ganska onyanserade begrepp, som grovt indelar våra föreställningar i två huvudgrupper. I antiken fanns en flora av begrepp som på ett mera nyanserat sätt klassificerar och beskriver olika slags kunskap, samtidigt återfinner vi grunden för vårt dualistiska synsätt i antikens förhållanden och begreppsvärld.²⁰⁰ Det råder ingen tvekan

¹⁹⁷ Dewey, John (1934, 1989). *Art as Experience*.

¹⁹⁸ Skolverket (1993). *Slöjd. Huvudrapport*.

¹⁹⁹ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*.

- (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*, s. 52.

²⁰⁰ (Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i filosofisk belysning*). Begreppen *episteme* beskriver den vetenskapliga utvecklingen. *Techne* är den kunskap som ligger i det praktiska, produktiva handlandet. Aristoteles åtskild *techne* som knutet till framställning och tillverkning av främst konst och konsthantverk från *fronesis*. *Fronesis* är *praktisk klokhet*, och omfattar ett gott omdöme samt frågor om syfte och ändamål med olika verksamheter och till människans etiska och politiska liv. *Insikten* är utgångspunkt för vetandet, att man har bevis för det man säger. *Vetande* handlar om bevisbar kunskap och sakförhållanden medan *kunlandet* förklaras som en "produktionsberedskap i förening med sant resonemang". *Klokheten* förknippas

om att det i slöjdämnet finns innehåll av både praktisk och teoretisk karaktär. Det som kan diskuteras, är om slöjdämnet uppfattas ha en teoretisk del och en praktisk del som kan studeras var för sig.²⁰¹

Eftersom man ofta, både i vanligt tal och som tankemodell, använder sig av dikotomier blir slöjdämnet, som uppfattas som så tydligt praktiskt, nästan automatiskt klassat som något som står i motsatsförhållande till det som är "teoretiskt".²⁰² Med en sådan dualistisk syn på kunskap följer ofta uppfattningar om statusskillnader. Teoretisk kunskap kopplas till tankeverksamhet och har hög status. Praktisk kunskap kan i stället kopplas till känslor och mekaniskt arbete och blir då med ett dualistiskt synsätt annorlunda.

Under parallellskolesystemet hade folkskolan som uppgift att fostra de barn som enbart fick obligatorisk skolgång genom att bland annat ge religionskunskap och praktisk kunskap. Den lärda skolan andra kunskapsmål och en inriktning mot bildning, ej uppfostran.²⁰³ På grund av sin otydlighet värderas den praktiska kunskapen vanligtvis inte på samma sätt som den teoretiska, varken av elever eller vuxna i samhället. Teoretisk kunskap uppfattas ofta som absolut. Det kan vara något som alla måste besitta. Den praktiska kunskapen uppfattas i stället som relationell och förhandlingsbar mellan de olika inblandade parterna.²⁰⁴ Det "praktiska" kunnandet kom på så sätt att hamna i skolschemats periferi jämfört med sådant som numera kallas för baskunskaper

med det som berör praktiska angelägenheter till motsats från *visheten* som betecknar en fulländad kunskap, som inte alltid är tillämpningsbar.²⁰⁰

²⁰¹ I slutet av 1990-talet dök begreppet "teoretisk slöjd" upp, när skolledare bemötte kritiken mot alltför stora grupper i slöjdundervisningen. De hänvisade då till "teoretisk slöjd" i biblioteket, där eleverna skulle tillägna sig slöjdkunskap ur böcker. Teoretisk slöjd torde vara en anomali i paritet med att spela teoretisk fotboll eller lära sig cykla genom att läsa om fenomenen friktion och jämvikt i facklitteraturen.

²⁰² Eriksson, Karl Henrik (1979). *Skolan och slöjden. Två kulturer*.

²⁰³ Eriksson, Karl Henrik, Guttormsen, Edel, Lundberg, Thorsten, Malmberg, Kristina (1980). *Skolan och slöjden. Slutrapport*.

Hartman, Sven, G. (1995 b). *Lärares kunskap*.

²⁰⁴ Lave Jeane & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*.

Lave, Jean, Lärande, mästarlära, social praxis i Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999) (red.). *Mästarlära. Lärande som social praxis*, kap. 2.

och kärnämnen. En sådan kunskapssyn kan till exempel ligga till grund för ordningen, hur ämnen presenteras i en rapport från Skolöverstyrelsen²⁰⁵. Först presenteras de teoretiska ämnena, därefter de estetiskt-praktiska (musik och bild) därefter de ”rent praktiska” (slöjd, hemkunskap och idrott). Bildmaterialet visar dessutom sysselsättning i de praktiska ämnena, men koncentration och tänkande i de andra.²⁰⁶ Med detta följer även att lärare i ”praktiska” ämnen, såväl som lärarutbildning i motsvarande akademiska ämnesområde, också tillmätts en lägre status.²⁰⁷

Erfarenhetsbaserad kunskap

John Dewey var en förespråkare för experiential learning, vilket lett till att man velat sammanfatta hans filosofi med *Learning by doing*. Hans texter har tolkats och kan kanske kritiseras för en övertro på värdet av enstaka upplevelser. Likaså har kritiska röster höjts mot en alltför stark tilltro till kunskap som enbart grundar sig i egna upplevelser, vilket snävar in lärandets fokus och bidrar till en långsam progression. Han fick även kritik för att sitt intresse för mänskliga erfarenheter, som uteslöt alla andra sammanhang, till exempel naturvetenskapliga, där människan inte hade någon plats.²⁰⁸ Riktigare vore kanske att benämna hans filosofi som *intelligent action*, eftersom det var det reflekterade görandet som Dewey avsåg.²⁰⁹

Deweys erfarenhetsbegrepp förtjänar i detta sammanhang ett mera grundligt studium. Han är noga med att påpeka att ”experience” och ”education” inte alls är samma sak. Erfarenheterna måste vara av ”rätt” slag för att de skall locka till vidare studier. Dewey ger exempel på tråkiga drillövningar, som ger negativa erfarenheter²¹⁰ och vissa texter tyder på att man inom

²⁰⁵ Truedson, Lars (1991). *Vad lär de sig i skolan? Resultat från en nationell utvärdering av skolan*. Skolöverstyrelsen, Rapport R:90:47.

²⁰⁶ Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*.

²⁰⁷ Hartman m.fl. (1995 b). *Handens pedagogik*, s. 38.

Hartman, Sven, G. (1998). *När universitetsadjunkter ansågs bildbara*.

²⁰⁸ Hichman, Larry, A. & Alexander, Thomas, M. (1998) (eds.). *The essential Dewey. Vol.1. Pragmatism, Education, Democracy*, s.154-161.

²⁰⁹ Ryan, Allan (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*.

²¹⁰ Dewey, John (1938). *Experience and Education*.

amerikansk progressivism kritiserade den svenska skolslöjden²¹¹ för att den hade fastnat i en alltför formaliserad uppläggning. Varje slöjdlärare känner igen denna kritik av skolslöjden. Rutiniserade övningar och formaliserade studiegångar har avskräckt många elever. I mitt intervjumaterial finns till exempel en kvinna som tyckte stickning med ullgarn var så "stickigt och långsamt" att hon aldrig sysslat med denna teknik efter skoltiden, vilket skulle kunna illustrera erfarenheter med "fel" karaktär. För Dewey är erfarenheter något som uppkommer genom individens interagerande med den omgivande världen.

"An experience is a product, one might almost say a by-product of, continuous and cumulative interaction of an organic self with the world."²¹²

Människan erfar genom sina sinnen dagligen och stundligen olika sinnesintryck, alla resulterar inte i det som Dewey kallar för upplevelse (*an experience*). Han ger följande exempel:

"We have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experiences from other experiences. A piece of work is finished in a way that is satisfactory, a problem receives its solution, a game is played through, a situation whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that it closes a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is *an* experience."²¹³

Elevernas upplevelser i slöjdsalen ryms innanför Deweys definition av *an experience*. Att arbeta med ett eget slöjdprojekt som färdigställs, är för eleven en urskiljbar och avslutad process. Dewey beskriver skillnaden mellan *estetisk och intellektuell upplevelse* inte som en artskillnad, utan som en tyngdpunkt som kan förskjutas, där

²¹¹ Dewey, John (1901). The place of manual training in the elementary course of study. I *Manual Training Magazine*, Vol II, No 4, July 1901.

²¹² Dewey, John (1934, 1989). *Art as Experience*, s. 224.

²¹³ A.a. s. 42.

den intellektuella har mera kognitiva aspekter och strukturer, medan den artistiska är mera emotionell och integrerad. Det som gör att en upplevelse kan särskiljas från en annan är inte bara att det blir en avslutat enhet utan att den också är unik i sitt slag.

Är praktisk kunskap alltid tyst?

Forskare har börjat använda begreppet *tyst kunskap*, som ett erkännande av att det finns kunskap som inte verbaliserats i texter. Tyst kunskap kan vara av olika slag.²¹⁴ Det kan vara kunskap som inte låter sig verbaliseras, eller kunskap som på något sätt är underförstådd eller inövad i form av handgrepp, eller sådan kunskap som ännu inte beskrivits i verbala termer eller kunskap som tystats.²¹⁵ Slöjdekunskap låter sig inte på ett enkelt sätt inordnas i ett dikotomiskt teori – praktikförhållande, eftersom delar av det som kan kategoriseras som slöjkteoretisk kunskap kan betecknas som tyst eller oformulerad. Teoretisk kunskap är däremot verbaliserad och synliggjord.

Jan Sjögren redogör för en modifierad syn på detta. Han kallar kunskapen för *en osynlig resurs*, som kan bli synlig och analyserbar när den efterfrågas eller brukas. En individs kunskapsmassa är en integrerad helhet där olika slags kunskap inte är urskiljbar förrän den efterfrågas eller behövs. Då kan den plockas fram, brukas, bedömas och därmed kategoriseras. Sjögren bygger en tredimensionell modell där grunden är individens osorterade, tysta kunskapsmassa. Ovanpå denna grund läggs ett raster, en så kallad "fyrfältare", där axlarna beskriver dikotomierna praktisk – teoretisk och oreflekterad – reflekterad kunskap. Som praktisk kunskap anges färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap, som teoretisk påståendekunskap och kritisk kunskap. Att uttrycka erfarenhet och att förfärdiga kan vara exempel på oreflekterad kunskap, medan att förklara och att förstå tillsammans med att förtrogenhetsbedöma är reflekterad kunskap. Men en människas samlade kunskap låter sig, enligt Sjögren, inte indelas i fasta kategorier. Den tar sig olika uttryck och kan gestaltas på olika sätt

²¹⁴ Janick, Allan (1990). Tacit knowledge. Rule-following and Learning.

²¹⁵ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, s. 46

beroende omständigheter och den påverkas av faktorer som känslor eller värderingar.²¹⁶

Tänker man sig att kunskap och erfarenhet kan representeras i andra former som till exempel förhållningssätt, handlag, handlingsberedskap eller uppmärksamhet blir den svårare att iaktta och bedöma. Den tysta kunskapen riskerar att komma i andra hand beroende på sin icke verbaliserade karaktär. Det kan handla om förmågan att vara uppmärksam, att kunna leva sig in i ett kunskapsstoff, samtidigt som man kan visa distans och reflektera över alternativ.²¹⁷ Sådan kunskap är dessutom ofta personbunden och låter sig inte beskrivas i form av instruktioner eller regelverk.²¹⁸ Praktisk kunskap är något som kan vara svårt att förklara, därför att allt tal om görandet skiljer sig från görandet i sig.²¹⁹

Den kunskap som utvecklas genom det manuella arbetet kan anses vara mera oreflekterad eftersom den inte alltid låter sig beskrivas och diskuteras verbalt. Thomas Tempte, som kallar sig konstsnickare, menar att hantverk inte skall betecknas som ett kroppsarbete utan en mängd ställningstaganden, ett antal beslut som måste fattas under arbetets gång. Jag uppfattar det som om han skiljer mellan hantverk och kroppsarbete, eftersom det senare inte kräver den intellektuella anspänning som beslutsfattandet i hantverksprocessen gör. Tempte talar om *det praktiska intellektet* som ett gestaltande intellekt, där gestaltandet är ett resultat av de många ställningstaganden som hantverkaren tvingas göra. I hans mening är alltså de handlingar som han utför som hantverkare i högsta grad reflekterade, även om reflektionen helt och hållet skett tyst, inom honom själv, kanske bristfälligt artikulerad och inte varit tillgänglig för någon annan.²²⁰

Det förefaller som om Tempte föredrar att särskilja olika uttryck för kunskap när han talar om ett praktiskt intellekt *och*

²¹⁶ Sjögren, Jan (1997). *Teknik – genomskinlig eller svart låda?* Se kap. 5, för en utförligare begreppsförklaring.

²¹⁷ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*.

²¹⁸ Polany, M. (1958, 1962). *Personal knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*.

– (1966). *The Tacit Dimension*.

²¹⁹ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*, kap. 1.

²²⁰ Tempte, Thomas (1997). *Lilla arbetets ära*.

kroppsligt arbete. Molander menar att det ligger ett spänningsförhållande mellan det teoretiska intellektet som tillåter tänkande i termer av hypoteser, och det praktiska som alltid är förknippat med en utförande handling. Hantverkaren gör det som han eller hon tror är rätt, i efterhand visar det sig *om* det var rätt eller ej. Handlingen kräver en tilltro till absolut kunskap.²²¹

Hur överförs och utvecklas slöjdkunskap?

Skiljelinjerna går inte enbart mellan teori och praktik, tyst eller formulerad kunskap utan även mellan *de olika sätt på vilka kunskap tillämpas*. En expert besitter till exempel andra möjligheter att använda sin kunskap jämfört med en oerfaren. Novisen gör som han blivit lärd, enligt någon form av regelverk, medan experten med rik och varierad erfarenhet inom området varken resonerar med sig själv, tänker eller löser problem, utan handlar direkt. Dreyfus hävdar att Sokrates, det vill säga Platons, betoning av det kognitiva, det beskrivbara, och den logiska kunskapen har lett oss att tro att det som inte låter sig uttryckas i ett klart, entydigt vetenskapligt språk inte är någon kunskap. Sådant som inlärd med hjälp av lärlingssystem byggde inte på formulerbara principer och med det inte vara att klassa som kunskap. All sann kunskap (true skills) grundas då på lagar och principer som måste vara möjliga att formulera inom den egna kretsen av kunniga personer.²²²

Mästare-lärlingssystemet har kritiserats för att vara konserverande och reproduktivt, särskilt om man uppfattar att den kunskap det gäller, är något absolut som i oförändrad form överförs från en generation till en annan. Men man kan också lägga motsatta synpunkter på systemet. En kunnig och intresserad lärare har goda möjligheter att uppmuntra lärlingen till egna ställningstaganden²²³. Till detta erbjuder systemet den hantverkslärande lärlingen en tillhörighet i en *praxisgemenskap*, som kan innebära både samarbete och konflikt, men som även ger möjligheter till delaktighet i särskilda situationer. Få slöjdlärare har idag möjlighet

²²¹ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, kap. 1.

²²² Dreyfus, Hubert, L. (1990). Is Socrates to blame for Cognitivism?

²²³ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*, kap. 4.

att utföra eget slöjdarbete i slöjdsalen, men de visar och demonstrerar i samband med sin undervisning.²²⁴ Eleverna får genom sina egna erfarenheter och ökade kunskaper gradvis en större tillhörighet till en praxisgemenskap, som kan bestå i något som liknar en yrkesverksamhet eller en social gemenskap.

Det praktiska arbetet och den praktiska kunskapen kan värderas, bedömas och förstås i sin egen kontext, men den betecknas som tyst av personer som inte själva har erfarenheter av motsvarande karaktär. Peter Dorner tar knyppling som ett exempel på sådant som inte låter sig beskrivas eller återberättas i ord eftersom hantverket inte vilar på en språklig kunskap, utan är en slags fysisk, kroppslig kunskap. Detta ges som exempel på något som skiljer sig från "conceptual arts", där kunskapen överförs med hjälp av språket. Eftersom jag själv har en någorlunda ingående kunskap om knyppling och under många år undervisat i knyppling ser jag inte den skillnad som Dorner pekar ut. För mig finns det språkliga uttrycken vid sidan om det som jag kan demonstrera. Knyppltekniken är definitivt inte ordlös. Det gäller att få eleven att både se och uppfatta, för att ett lärande skall komma till stånd. Exemplet illustrerar hur kunskap kan vara tyst för vissa personer men inte för andra.²²⁵ Elisabet Jernström kommer fram till samma slutsats, formulerad i frågan "Hur skulle man kunna lära sig något om mästarens kunskap är tyst?"²²⁶

Inom slöjddämnet använder man i allmänhet inga särskilda läroböcker. Eftersom eleverna knappast kan jämföra lärarens kunnande mot någon bok, blir slöjdläraren lätt både normgivare och modell.²²⁷ Slöjdkunskapen traderas på liknande sätt som hantverkskunskap. Slöjdläraren föreskriver dock inte längre i detalj vad som skall göras utan försöker få eleven att satsa sin energi att ständigt bygga vidare på befintliga kunskaper. Arbetet startar ofta i någon form av bild, skiss eller inspirerat av ett färdigt föremål. De intervjuade lärarna var mycket noga med att påpeka hur de försökte vara lyhörda för elevernas egna önskemål, något som också styrks i den Nationella utvärderingen i slöjd. Eleverna ansåg att de hade

²²⁴ Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt*, s. 122 ff.

²²⁵ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*, s. 22.

²²⁶ Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt*, s. 152.

²²⁷ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*, s. 48 ff.

haft stor möjlighet att få vara med och påverka slöjdundervisningen även i jämförelse med alla andra ämnen i skolan.²²⁸

Om arbetet inte syftar till att direkt kopiera något befintligt, måste eleven arbeta utifrån en egen tankebild. Pirko Anttila har beskrivit den orienterande bilden, som jag uppfattar vara själva idén, och den operativa bilden som mera liknar en arbetsritning. Den senare skall kunna tjäna som ett rättesnöre för själva arbetet. Enligt Anttila, som har studerat finska skolförhållanden, har inte lärarna förstått att utveckla elevernas operativa tankebilder, vilket medför att eleverna blir alltför hänvisade till att ständigt återropa lärarens hjälp för att komma vidare.²²⁹ De intervjuade svenska lärarna påpekade att de hade problem med att hinna "hjälpa" eleverna och svara på alla deras frågor, vilket skulle kunna innebära att problemen är liknande i svenska och finska slöjdsalar. Lärarna själva ansåg att problemen grundades i alltför stora slöjdgrupper, många rastlösa elever och alltför litet undervisningstid. De ansåg sig behöva mera tid för varje enskild elev.

Det till synes gemensamma problemet kan visa sig ha helt olika grund, om man analyserar förslagen till åtgärder. Anttila har en mera produktionsinriktad syn på slöjdundervisningen, eftersom hon ser möjligheter till förbättring med hjälp av bättre förberedelser *före själva genomförandefasen*. För att koppla tillbaka till de i kapitel 5 beskrivna lärarprofilerna, liknar Anttilas synsätt mest pedagogens, som med pedagogiskt anpassade metoder försöker utforma undervisningen så att den leder mot en ökande självständighet hos eleverna. Bland de svenska lärarna ville flera ha möjligheter till en återkommande dialog och diskussion med sina elever, vilket innebär att de anser att elevernas frågeställningar behöver behandlas *under arbetets gång*. Både hantverksutbildningar och konstnärliga utbildningar bygger på en individualiserad undervisning, där kunskapen utvecklas i interaktionen mellan läraren och en enskild elev eller en mindre grupp, där eleverna får en ständig återkoppling på sina arbetsinsatser. Detta arbetssätt är mera processinriktat, i processen väcks nya

²²⁸ Skolverket (1993). Slöjd. Huvudrapport, s.15-17.

²²⁹ Anttila, Pirko (1992). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. I: Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt*.

frågor, allt går inte att förebygga eller förutse. De svenska slöjd-lärarna har haft motsvarande inslag i sin egen utbildning, vilket möjligen bidrar till att de själva strävar efter att arbeta på ett liknande sätt.

Kroppslig kunskap

Inom både konstnärliga områden och hantverksområden, är det vanligt att *människor lär sig genom att göra* det som de skall lära sig. Man lär sig både *vad* man gör och *hur* det kan göras inifrån själva verksamheten. Det går inte att lära sig svarva, brodera, knyppla eller hyvla utan att pröva på, lika litet som man kan läsa sig till att kunna dansa eller spela teater. Lärandet och kunskapsutvecklandet sker genom processen och färdighetskunskapen visar sig i det som eleven gör, inte genom vad eleven säger eller skriver. Lärandet får på så sätt en kroppslig dimension. I själva rörelsen och handgreppen ligger en del av slöjdkunskapen.²³⁰ Otto Salomon beskrev med hjälp av planscher rekommenderade kroppställningar för olika slöjdtekniker. Verktygen kan kännas som en förlängning av den egna kroppen, om eleverna lärt sig att behärska dem.

Det kroppsliga är dock inte enbart det motoriska, utan det berör allt som perceptueras genom alla sinnen. Synintryck, lukter, ljud och taktila upplevelser förknippas med olika slöjdarbeten, vilket framkom i mitt intervjumaterial. Kroppsmedvetenheten ökar i när olika sinnen samverkar, dessutom förankras erfarenheterna i kroppen.²³¹ Självuppfattningen kan vara knuten till specifika ämnesområden i skolan och då utgöra grunden för den mera generella uppfattningen eleven har av sig själv. Kan eleven lära sig prestera något med kroppen i till exempel slöjd eller idrott, kan det bidra till en stärkt självbild.²³²

²³⁰ Bengt Molander tillskriver Donald Schön att ha sagt att man måste lära sig *göra* något först, sedan kan man lära sig *vad man gör*. Man kan däremot inte *förstå* först och *göra* sedan. Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, s.45. Duesund jämför praktisk kunskap med barns lärande, där kroppsmedvetenheten existerar även på ett förspråkligt plan. Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*, s. 105.

²³¹ Merleau-Ponty, Maurice (1945, 1999). *Kroppens fenomenologi*.

²³² Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Del 2.

Det är inte bara skillnad i hur kunskap betecknas och klassificeras, utan också hur själva kunskapen utvecklas och överförs från en person till en annan. Marton & Booth gör en grov uppdelning mellan olika filosofiska traditioner och säger att den ena traditionen talar om att *kunskapen kommer inifrån*, från intellektets förmåga²³³ medan den andra hävdar att *kunskapen kommer utifrån*, från världen runt omkring oss²³⁴. Hur man ser på kunskapen återspeglar sig i undervisningsmetoder och arbetssätt. I vissa fall förutsätter man att eleven skall lära sig genom att lyssna och läsa i andra fall genom iaktta och imitera, i slöjden betonas handlingen som grund för förståelse.²³⁵ Allt lärande innefattar någon form av aktivitet, manuell eller intellektuell eller en kombination av båda. Om kunskapen kommer inifrån är det en intellektuell förmåga. Det intellektuella lärandet kan ses som en slags uppmärksamhet eller medvetenhet som betecknar en aktiv närvaro i verkligheten, där den som lär sig, själv kan ställa relevanta frågor och söka svar på dessa.²³⁶ För att kunna ställa relevanta frågor måste den som lär sig något nytt också kunna urskilja det nya i relation till det som redan lärts.

”För att kunna erfara någonting *som* någonting, måste vi kunna urskilja det från och relatera det till ett sammanhang, urskilja dess delar och relatera dem till varandra och till helheten.”²³⁷

Medvetandet är hela tiden föränderligt. Vi fokuserar ibland vissa fenomen i vår omgivning, men inte andra. När något inträffar förändras vårt medvetandefokus, även om vi befinner oss i samma situation som tidigare.

I hantverkstraditionen kommer kunskapen utifrån, genom att den lärande iakttar och tränar i enlighet med mästarens instruktioner.²³⁸ Inom konstnärliga yrken verkar det vara vanligare att man

²³³ Rationalistisk tradition, Platon, Descartes, Kant, Piaget, Chomsky. I: Marton & Booth (1997, 2000). *Om lärande*, s. 24.

²³⁴ a.a. empiristisk tradition, exemplifieras med Bacon, och Locke.

²³⁵ Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*.

²³⁶ Molander, Bengt, (1993). *Kunskap i handling*, s. 15.

²³⁷ Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*, s. 143.

²³⁸ Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999, 2000) (red.). *Mästarlära. Lärande som social praxis*.

tänker sig att kunskapen kommer inifrån, åtminstone i den meningen att den färdiga konstnären själv gestaltar något som kommer inifrån henne/honom själv. Mästaren, tränaren eller handledaren skall endast hjälpa den studerande att själv lära sig.²³⁹ Om den konstnärligt studerande egentligen lär sig själv, är det ett exempel på kunskap som kommer inifrån. Det blir då en slags intellektuell lärprocess, som sker genom ett manuellt arbete. Ett sådant sätt att lära sig på, hjälper studenten att stå för sin egen handling, att lita på sin egen kunskap.

Ett liknande synsätt där lärandet initieras i det manuella arbetet representeras av dem som anser att *man tänker med händerna*. Begreppet betyder att man uppnår insikt genom känsloupplevelser och det betecknar en process där känsla och tanke kombineras med det manuella görandet. Reflektion och tanke ligger då mycket nära varandra i tid och förekommer så gott som simultant med görandet. Det är en integrerad process om den utförs av en expert, medan den kan vara mera uppdelad i de olika momenten om den utförs av en elev.²⁴⁰

När det gäller att minnas det som hänt på slöjdlektionerna och det man som elev har fått erfarenheter av och det man har lärt sig, finns olika slags minnen beskrivna i litteraturen. Jag begränsar mig till att kommentera *procedurminnet* som är en slags implicit kropps-, perceptions- och affektminne som forskare anser finns hos barnet redan från början.²⁴¹ Detta minne är särskilt intressant ur slöjdsynpunkt eftersom det betyder att kroppen minns rörelser eller rörelsescheman.

Den praktiska kunskapen bygger på tidigare erfarenheter, som blir till användbar kunskap, när den på något sätt är reflekterad. Det är situerad i meningen att den bygger på igenkännande. Den är ett slags expertkunnande som den person får, som har en bred erfarenhet inom området. En sådan person kan därför exempelvis skilja ut nyanser i utförande och materialbehandling just därför att han/hon besitter en slags repertoar av kunskaper inom samma

²³⁹ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, s. 162.

²⁴⁰ Drotner, Kirsten (1991). *Att skabe sig-selv. Ungdom, æstetik, pedagogik*, s. 56. Drotner hänvisar även till en schweizig litteraturforskare Nibbrig, Christian (1978). angående begreppet tänka med händerna.

²⁴¹ Baddeley, A. (1994). The remembered self and the enacted self.

område. Den som än gång har lärt sig hur hyvling eller vävning skall gå till för att fungera väl, känner med kroppen igen när förutsättningarna är optimala eller ej, även om det kan vara en alltför sammansatt erfarenhetskunskap för att den på ett rimligt sätt skall kunna förklaras för någon som aldrig provat på. En annan slags minneskunskap, är till exempel lukten av färskt trä, som är svår att beskriva, men den som en gång har identifierat lukten känner igen den nästa gång den dyker upp. Båda typerna bygger på att man en eller många gånger upplevt något liknande.²⁴² Det finns forskare som hävdar att detta minne är det som är mest kraftfullt och effektivt.²⁴³

En av mina informanter tycktes omedelbart kunna avgöra att den slöjdpåse jag plockade fram ur min korg, var mindre än den hon själv sydde för över 50 år sedan. En sådan spontan reaktion kan tyda på att slöjdminnen kan vara kraftfulla även perceptions-mässigt.

Kultur, identitet och språk

Föremålet var tidigare ett bevis på att en del av den förelagda kursplanen i slöjd fullgjorts samtidigt som det gav information om slöjdarens kompetensnivå. Jag tycker mig kunna se att slöjdföremålen kan ha flera funktioner, vilka jag nu skall ge exempel på.

Kulturförmedlande

Genom både process och produkt bidrar skolslöjden till ett slags *kulturtrading*. Det var viktigt för mina informanter att visa att man kunde samma saker som de äldre i familjen. Det gemensamma kunnande som fanns manifesterat i föremålet öppnade vägar för samtal och samarbete mellan olika generationer²⁴⁴. Minnena av slöjdföremålen var levande för informanterna, många gånger på ett mycket detaljerat sätt. De hade sett fram emot att få göra samma

²⁴² Janick, A. (1990). "Tacit Knowledge, Rule-following and Learning".

²⁴³ Trond Berg Eriksen (1995). *Helse i hver dråpe. Inspill om etikk, kunnskap og omsorg*, s. 43-104.

²⁴⁴ Trotzig, Eva (1992). "qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen av sin synål". - (1997). "sätta flickan i stånd att utföra sina husliga plikter".

föremål som äldre syskon, eftersom det då kunde ses som ett kvitto på att den som var yngre hade uppnått samma nivå av kunnande som de äldre.

Ibland hade föremålen sparats av föräldrarna på samma sätt som man kanske sparar barnets första skor och tappade tänder. Mitt intryck är att föremålen uppfattades som en slags dokumentation av barnets utvecklingssteg, något som föräldrarna ville bevara, för att komma ihåg barndomstiden. Kanske kände föräldrarna igen sig själva från sin egen barndom och sin egen känsla i motsvarande situationer.²⁴⁵ När sedan det vuxna barnet flyttade hemifrån eller när barndomshemmet upplöstes, flyttade de bevarade slöjd-föremålen med sin "upphovsman" för att sedan kunna visas för de egna barnen. Dewey beskriver att föremål som på något sätt uppfattats och används får ett rikare värde. De får en innebörd som förknippas med tillfället när personen blev medveten om föremålet eller handlingen med föremålet. Detta bör gälla i minst lika hög grad för de föremål man själv tillverkat. Bara vetskapen om ett föremåls historia ökar föremålets affektiva värde för ägaren, även om det inte nödvändigtvis innebär ett reellt värde.²⁴⁶

I en undersökning av norska lärares uppfattningar om kulturarvsbegreppet fann Else-Marie Halvorsen att lärarna inte var helt säkra på innebörden av begreppet, det uppfattades som stort och omfattande. Lärarna ansåg att seder och bruk, konst och litteratur kunde räknas till kulturarvet, liksom den vardagskultur som är knuten till arbetslivet, däremot inte vetenskap och teknik. Det visade sig också att lärarnas uppfattningar om vad som var kultur, var mycket personligt knutet till deras egen uppväxtmiljö, som kom att fungera som en slags måttstock. Lärarna ansåg att deras elever levde i en mycket torftig kulturell miljö, antagligen beroende av att elevernas miljö avvek från lärarnas egen bakgrund. Halvorsen frågar sig om lärarnas normativa kulturuppfattning, *den kultur de har censurerar bort den kultur som är*.²⁴⁷

²⁴⁵ Drottner beskriver motsvarande fenomen och kallar det för *erindringsspur*, s. 60.

²⁴⁶ Dewey, John (1934, 1987). *Art as Experience*, s. 134

Jackson, Philip, W. (1998). *Dewey and the Lessons of Art*, s. 22 ff.

²⁴⁷ Halvorsen, Else-Marie (1993). *Kulturarven i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En lærerundersøkelse i Telemark*.

De svenska intervjuade slöjdlärarna sade att de arbetade med att förmedla ett kulturarv. I några fall hänvisade de till kursplane-textens skrivningar om slöjdens ansvar för att göra kulturarvet levande genom den manuella processen. Det verkade som att detta avsnittet i läroplanstexten var något som lärarna försökte fullfölja därför att det överensstämde med deras egna uppfattningar. Någon svensk undersökning motsvarande Halvorsens har jag inte funnit, men den ger en antydning om att även svenska lärare kan lägga in mycket olika betydelser i kulturbegreppet. Det är också mycket möjligt att de definierar sig som kulturbärare, utifrån en personlig bakgrund, i stället för att se kultur som både något som de ärvt och något som ständigt förändras.²⁴⁸

Jon-Roar Bjørkvold, arbetar med andra kulturbegrepp. Han beskriver skillnaden mellan *en spontan barnkultur* och *en institutionaliserad skolkultur*. När skolkulturen tar överhanden kan den enskilda individens identitet hotas och då störs också möjligheterna att lära. Läraren bör därför ha kännedom om barn- och ungdomskulturens uttrycksformer och kunna överbrygga skillnaden mellan de båda kulturformerna. Det som krävs är lärare som vågar avvika från egen traditionell skolkultur och tryggheten i inarbetade föreställningar om hur skolundervisning skall organiseras och genomföras. Skolan behöver lärare som i stället kan improvisera, fabulera och visa värme parad med ämneskompetens.²⁴⁹ Jag ser i min undersökning liknande tankar hos slöjdlärarna, som var väl medvetna om att elevernas arbete bäst startar i deras egen idévärld.

När barn och ungdomar får möjlighet att själva utforma sina arbeten och känna att de kan ha en reell påverkan på vad som skall göras, anser jag att slöjdarbetet också innehåller en kulturproduktion i form av ett personligt estetisk²⁵⁰ uttryck. Slöjd-

²⁴⁸ Halvorsen, Else-Marie (1999). Kulturförståelse hos lærere. *Norsk pedagogisk tidskrift*. 4-5/99, s. 248-259.

²⁴⁹ Bjørkvold, Jon-Roar (1989, 1991). *Den musiska människan*, s. 152-153.

²⁵⁰ Begreppet estetisk används inte här i den snäva betydelsen vackert eller skönt utan i en vidare bemärkelse som har att göra med sinnlig varseblivning. Se Elsner, Catharina (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen*, s. 81 ff. Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*, s. 67 ff.

föremålen får nya former och en annan betydelse när det gäller vackert eller fult, passande eller opassande. Drotner menar att estetisk praktik ingår i vår vardagskultur. För ungdomarna kan denna vara ett frirum där de kan experimentera med de olika krav som ställs på dem utifrån föräldrar, skola och samhälle. Sådana uttryck kan inte tolkas utifrån fasta normer om vad som är konst, utan att de måste förstås i sitt eget sammanhang.²⁵¹

Att skapa sig själv

Slöjdföremålet kan utformas antingen som ett uttryck för den egna stilen²⁵² eller som en protest, mild eller våldsam, mot gängse smak, eller som ett försök att testa vem man är och vad man tycker om. Eleven får tillfälle att testa vuxenvärldens (i detta fall slöjdlärarens) normer och gränser. Genom att visa sitt föremål kan eleven registrera omvärldens reaktioner och även få impulser till att revidera sina egna åsikter.

Ur intervjumaterialet kan hämtas många utsagor från både informanter och lärare om den stolthet, glädje och tillfredsställelse som barnen upplevt när de kunnat ta hem och visa upp sitt slöjdföremål. Informanterna säger att de i efterhand kände sig allra mest nöjda med sådana arbeten som varit svåra och på så sätt tagit lång tid. När en person mobiliserar sin skicklighet för att lyckas med en utmaning, som man kanske inte trodde sig klara av, uppstår en upplevelse av "flow".²⁵³ Både bland informanter och lärare fanns de som betonade glädjen och engagemanget i slöjdarbetet. Kanske är föremålet ett för alla andra, synligt och förståeligt bevis på en prestation som eleven gjort. Men det är *också en bekräftelse för eleven själv*, vilket hjälper dem att se och förstå sin egen förmåga.

SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarytbildning för samverkan och utveckling*, s. 55 – 56.

²⁵¹ Drotner, Kirsten (1991). *Att skape sig-selv*, s. 81.

²⁵² Bjurström, Erling (1997). *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, s. 151 ff.

²⁵³ Csikszentmihályi, Mihály (1999). *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi*. Kap. 2. Flowaktiviteter skall även ge en omedelbar feed-back, vilket också sker i slöjdarbetet.

Sambandet mellan identitet och slöjdföremål blir extra tydligt, när föremålet kan sättas på den egna kroppen som kläder.²⁵⁴ För tonåringar kan det vara ytterst viktigt hur de uppfattar sin egen kropp, och kroppen kan framhävas eller döljas i sina kläder. Upplevelsen av det man har på sig återspeglas även som frihet respektive ofrihet i rörelsemöjligheterna. Kläderna är inte bara ett uttryck för den egna identiteten utan kan också visa gruppstillhörighet eller livsstil och exemplifiera den gällande konsumtionskulturen.²⁵⁵ De kläder som framställs på slöjdek- tionerna kan tjäna som förstärkare av rådande trender eller som motbilder, under förutsättning att plaggens symboliska funktion diskuteras och problematiseras.

Slöjdämnet ger upphov till en repertoar av sinnesintryck. Vilken betydelse sådana intryck har för den enskilde eleven har mig veterligt aldrig undersökts. Den har heller knappast omnämnts med undantag för den fin- och grovmotoriska träning som slöjdarbete medför och den möjlighet till rörlighet i slöjdsalen, som omnämndes och uppskattades av både informanter och lärare i mina båda intervjumaterial. Slöjdens betydelse för att stimulera och utveckla elevernas kropps- och självuppfattning återstår att undersöka.²⁵⁶

Språk

Slöjdföremålet är *en kommunikation* mellan slöjdaren och omgivningen. Slöjdföremål kan ses, värderas och bedömas som ett neutralt objekt av vem som helst, med kriterier som bestämts som funktionella, konstnärliga eller kulturella. Men en sådan värdering riskerar att utesluta slöjdarens eget symbolspråk. Den som slöjdar tillägnar sig ett sätt att uttrycka sig i och genom sitt slöjdföremål. Språket kan vara både medvetet och omedvetet. Slöjdaren kan fatta medvetna beslut om formgivning, färgkombinationer och material- val, men det finns också ett mycket uttrycksfullt kommunikativt

²⁵⁴ Jacobsson, Maja (1994). *Kläder som språk och handling*.

²⁵⁵ Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*, kap. 3,4 och 5.

²⁵⁶ Som exempel på den forskningsinriktning som inriktas mot kroppens och självuppfattningens betydelse för lärande och kunskapsutveckling kan nämnas Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*.

uttryck i hur arbetet är utfört, vilket föremål som valts och varför det valts. Slöjdföremålet har både ett formspråk och ett hantverksmässigt uttryck som kan tolkas, främst av den som själv besitter liknande kunskaper eller som har del i liknande kultur.

Ett slöjdföremål har flera olika symbolspråk, vilka kan tolkas av dem som har en djupare insikt. Hansjörg Hohr exemplifierar detta med sin egen stickad tröja från den irländska ön Aran. Tröjan är stickad med olika mönsterformer, "sjögräs", "tredubbel ankar-kätting", "diamantmönster". Mönstren har i sig olika betydelse, som välgångsönsknningar av olika slag, men de har också en annan funktion. Varje fiskarsamhälle i skotska och irländska övärlden hade sina egna mönsterformer, vilket gjorde det möjligt att identifiera förlista sjömän.²⁵⁷ På svenska västkusten stickade fiskarhustrurna in sitt eget hår i männens sockor och vantar, dels därför att håret förstärkte ullgarnet, dels därför att det var en symbolhandling av närhet och samhörighet. Traditionen med fästmans/fästmögåvor som de båda parterna tillverkade till varandra är ett annat exempel. I slöjden erbjuds eleverna möjligheter att lägga ner omsorg på att utforma arbeten som de vill använda på ett särskilt sätt eller som skall ges bort i gåva till en speciell person, vilket också påpekades i mitt intervjumaterial. Slöjdföremålet blir ett föremål som hör hemma i elevernas personliga vardagsliv och det framstår inte som en isolerad skolkunskap.²⁵⁸

När jag hävdar att slöjdföremålet har ett språk är det som en icke-verbal symbolfunktion. Ett sådant sätt att använda språkbegreppet är inte ovanligt, det förekommer i kroppsspråk, formspråk, bildspråk och så vidare. Att språket inte är verbalt skall inte ses som en brist, utan som ett sätt att komplettera andra språkliga uttryck. Det är i stället ett sätt att kommunicera även med sig själv, på gränsen mellan det undermedvetna och outtalade och det medvetna, som uppenbaras även för omgivningen. Howard Becker hävdar att konst (art) inte är en företeelse, utan en aktivitet. Inte endast en personlig aktivitet utan en social sådan. Vanligtvis

²⁵⁷ Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*, s. 11.

²⁵⁸ Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. kap. 2.

talar vi inte om slöjdföremål som konst, men det är intressant att tänka på slöjden som en personlig och social aktivitet som kan liknas vid konstnärers. Det är viktigt att någon annan person möter och bemöter det som åstadkommits både känslomässigt och intellektuellt.²⁵⁹ Utan någon form av respons blir arbetet på något sätt oförlöst. Jan Svenungsson hävdade samma sak i ett seminarium. Konstverket blir förlöst först när det möter sin publik, när han som konstnär kan iaktta och ta del av kritik och synpunkter.²⁶⁰ Även utan att lägga konstnärliga aspekter på handlingarna, kan de uppfattas som ett sätt att kommunicera i en social verklighet. I en kommunikation finns alltid en inbyggd ömsesidighet och en osäkerhet, innan mottagaren har reagerat och förhoppningsvis även förstått budskapet. Handlingar som ej har en mottagare är ofullgångna och bristen på mottagare drabbar även den som i detta fall kan kallas för avsändare.²⁶¹

Slöjdlärare och kamrater ser när föremålet kommer till och har på så sätt accepterat det, men spänningen stiger när eleven tar med sig slöjdföremålet hem. De handlingar som eleverna utför och de föremål som gjorts i slöjdsalen skall uppfattas som personliga uttryck, som kräver en mottagare. Föräldrar och syskon kan uppfatta slöjdföremålen på många olika sätt, som en skolprestation i allmänhet, som en "personlig grej" bland alla andra prylar i vår omgivning, som ett tecken på inhämtade kunskaper, som en hantverksprodukt om än ofta tekniskt ofullkomlig, som ett estetiskt personligt uttryck och så vidare och då också kommentera det på lika många olika sätt. För eleven är det viktigt att få en bekräftelse på att den prestation som han eller hon utfört har ett värde inte bara för dem själva, utan även för andra människor. När eleven själv ser och upplever att de kan slutföra sitt slöjdprojekt och de hemma får beröm, växer självkänslan och insikten om att man är kapabel att utföra något.²⁶²

²⁵⁹ Becker, Howard, S. (1984). *Arts World*.

²⁶⁰ Svenungsson, Jan, föreläsning i KU-seminarium, Estetiska institutionen, Linköpings universitet 2000 05 05.

²⁶¹ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, s. 129 ff.

²⁶² Hörnqvist, Maj-Lis. Att uppleva sig duktig – ett parallellt lärande. I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Thomas (2000). *Lära om lärande*. s. 90 ff.

Konklusion

John Dewey och Otto Salomon levde och verkade i olika kulturer. Deras tankar omkring det manuella arbetet sammanfaller ändå i viss mån. De var båda övertygade om att en traditionell teoretiskt inriktad skola var förstelnad och alltför begränsande för eleverna. De såg det manuella arbetet som ett komplement. Där fick eleverna prova på, skaffa sig erfarenheter och lära sig ett förhållningssätt till liknande företeelser utanför skolan. Men de skiljer sig också åt på väsentliga punkter. Dewey förespråkade framför allt det labore-rande arbetssättet, som skulle ge erfarenheter som i sin tur kunde leda vidare till mer generella och mer abstrakta kunskaper. Därför kunde han inte godta resonemang som gav uttryck för ett dualistiskt synsätt på teori och praktik. Elevernas arbete skulle leda till förståelse för och kunskap om produktionsprocesser i samhället. Han föreskrev aldrig vad som skulle bli resultatet av elevernas manuella processer. Dewey var därför mycket kritisk till det som han kände till om den föremålsstyrda svenska skolsløjden.

Salomon sägs inte ha fäst så stor vikt vid slöjdföremålen, trots hans välkända modellserie. Han tyckte om enkla bruksföremål med ren och ändamålsenlig form utan ornamenteringar.²⁶³ Hans mål var att den enskilde individen skulle få uppleva arbetsglädje och tillfredsställelse i slöjdarbetet och samtidigt träna ordning och reda, renlighet och flit och andra goda karaktärsegenskaper. Elevernas slöjdande skulle vara frivilligt, lustfyllt och fortgå i elevens egen takt.

Kunskap kan beskrivas, förklaras, tolkas och tillämpas på många olika sätt. Att enbart använda dikotomin teori och praktik, utesluter en mängd möjligheter att på ett mera ingående sätt kunna identifiera och problematisera slöjddämnets mål och innehåll. Oavsett om teori och praktik uppfattas som motsatser, som två poler på samma axel, som komplementära eller samverkande enheter blir beskrivningen onyanserad. Den påtaglighet som i skolsløjden finns i både process och föremål kan förleda tänkandet till att endast omfatta det synliga, vilket paradoxalt nog otydliggör ämnets poten-

²⁶³ Thorbjörnsson, Hans (1990). *Nääs och Otto Salomon, sløjden och leken*, s. 11.

tialer när det gäller kognitiva och emotionella kunskaper och erfarenheter.

Slöjdämnets dilemma ligger i det faktum att det finns direkta och indirekta objekt för lärandet, var fokus och inbördes relationer genom åren har förändrats utan att förändringen tydliggjorts. De erfarenheter och den kunskap och som ämnet avser att utveckla är delvis underförstådd eller "tyst" och därigenom otydlig. Att ämnet av eleverna upplevs som lustfyllt är inte självklart ett positivt omdöme i den pedagogiska debatten. På något sätt kopplas ofta seriöst arbete samman med allvar och hårt (tråkigt) arbete. Lekfullt och lustfyllt skapande kan i stället associeras till avkoppling utan särskild inriktning. Att eleverna får vara med och påverka innehållet skulle kunna uppfattas som en brist på tydlig ambition från lärarnas sida. Den kvalitativa bedömningen av elevernas insatser kan för lärarna vara svår att förmedla.

För att återgå till kapitelrubriken *slöjdämnets kvaliteter* så skulle det kunna vara samma förhållanden, som ur ett annat perspektiv skulle kunna kallas för slöjdämnets svagheter eller brister. Det som kan uppfattas som otydligheter i förhållandet mellan direkta och indirekta objekt, ger möjligheter till flexibla tolkningar som kommer eleverna till del. Eftersom alla skolämnen är någon form av konstruktioner, vilka skiljer sig mellan olika tider och olika kulturella sammanhang, är det kanske ingen nackdel med ett ämne som inte har alltför tydliga avgränsningar?

Det är inte möjligt att i slöjdämnet enkelt definiera vad som är praktisk, teoretisk eller tyst kunskap. Kunskapens innehåll, kvalitet och karaktär skiftar i relation till den person som åberopas. Lärandet i slöjd sker i en social gemenskap, där läraren visar och lär ut, men där också elever lär av varandra och där även läraren eller mästaren kan lära av sina elever.²⁶⁴ Den kunskap som inte låter sig beskrivas i text eller ord, kan ändå tydliggöras genom gester och andra kroppsuttryck. Arbetsprocessen är iakttagbar och konkret. Resultatet i form av föremål erbjuder möjlighet till värderande diskussioner utifrån de normer som gäller för både elev och lärare. Bristen på läromedel och användandet av uteslutande kvalitativa

²⁶⁴ Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt*.

bedömningar ger lärarna tolkningsutrymme. Erfarenheter, lärande och kunskapsutbyte sker i ständigt varierade formationer.

Både informanter och lärare betonar att slöjdarbetet ofta kan förknippas med glädje och lust, i synnerhet när det är känn meningsfullt för eleven. Slöjdämnet har i detta fall radikalt förändrats till förmån för elevernas möjlighet att själva påverka vad de skall arbeta med. Förvånande nog mindes ändå flera av de äldre bland mina informanter slöjdlektionerna som roliga, eller i varje fall roligare än andra lektioner, därför att de fick röra sig i klassrummet, prata med varandra och arbeta med händerna.

Föremålsens betydelse för ämnesprogressionen har tonats ned sedan 1970-talet. Slöjdföremålsens djupare betydelse för slöjdaren kunde uppmärksammas mer i slöjddebatten. Föremålet är en bekräftelse på en prestation, därför är det väsentligt att det mottas och kommenteras på ett konstruktivt sätt av läraren, men här spelar även reaktionerna på hemmaplan en viktig roll. Slöjdföremålen har goda möjligheter att ge uttryck för svenskt kulturarv i både process och produktform. Frågan är emellertid vilket kulturarv som avses. Genom de senaste årens invandring råder en mångkulturell situation i flertalet klassrum. Slöjdföremålen skulle kunna ge uttryck för en kombination av skolkultur och ungdomskultur, om elevernas eget gestaltande verkligen sattes i förgrunden. Arbetsprocessen i slöjdsalen och slöjdföremålen skulle kunna bli en del i elevernas personlighetsutveckling och ge möjligheter till ifrågasättande och provokation. I forskning om ungdomskultur och ungdomars egna uttryck betonar forskare²⁶⁵ vikten av att det inte enbart finns kultur som skapats för ungdomar utan även kultur som skapats av ungdomar, en slags vardagskultur som de lever i. I estetiska produktioner ges eleverna möjligheter att ge sina inre föreställningar en konkret form, att tänka och att göra smälter samman till ett slöjdföremål.

²⁶⁵ Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt*.

Drotner, Kirsten (1991). *Att skæpe sig selv. Ungdom – æstetik, pedagogik*.

Halvorsen, Else-Marie (1996). *Kulturarv og kulturarvsoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon*.

Jacobsson, Maja (1994). *Kläder som språk och handling*.

9. Slöjdämnets möjligheter

I förra kapitlet behandlade jag slöjdämnets strukturberoende kvaliteter avseende process och produkt. I detta kapitel vill jag på liknande sätt anknyta till mer personrelaterade kvaliteter. Tidigare slöjdhistorisk forskning har beskrivit slöjdundervisningens betydelse för såväl formell bildning som för praktisk nytta för den enskilde eleven.²⁶⁶ Jag inriktar mig nu i stället på att diskutera slöjdämnets möjligheter, att låta eleven utveckla sina egna uttrycksmöjligheter genom det konkreta arbetet i slöjdmaterialet.

Till sist presenterar jag en modell som beskriver slöjdämnets innehållsliga struktur, så som jag har tolkat den, i mina olika bearbetningar av avhandlingens intervjumaterial. Kapitlet avslutas med en kort utblick mot den slöjd som förekommer utanför skolans slöjdsalar.

Eget uttryck genom slöjd

”Att arbeta med händerna” var ett vanligt förekommande uttryck i både informant- och lärarintervjuer.

Det är viktigt att barnen ser vad de gör, att de får göra något med sina händer, forma något. (M 13)

Jag tyckte om att gå till slöjden för att man fick göra något med händerna och inte behövde man sitta och vara så tysta heller. (K 8)

²⁶⁶ Hartman, Sven, G. (1995a). Hartman, Sven, G. m.fl. (1995b). Johansson, Ulla (1987). Thorbjörnsson, Hans (1990). Trotzig, Eva (1991) (1992) (1997).

För samtliga mina intervjupersoner var det naturligt att tala om att man i slöjden fick "arbeta med händerna" som en beskrivning av vad själva arbetet gick ut på, och en markering av att det var något annorlunda jämfört med annat skolarbete.

Det är ju att få jobba med händerna och att använda båda hjärnhalvorna och man ser ju att de (eleverna) kan använda de teoretiska kunskaperna i den praktiska biten. (tex 2)

Möjligen är det inte enbart arbetet med händerna som avses i citaten, utan även det som är en effekt av arbetet. Dewey menade att barnet måste lära sig se, att en estetisk upplevelse som verkligen engagerar människan är något som eleven lär sig att uppnå (achieve), genom erfarenheter. Den kommer inte automatiskt.²⁶⁷ Enligt den tolkning av intervjumaterialet som presenterades i kapitel 6 framgår, att olika personer får olika associationer och därför presenterar en stor variation av synpunkter på slöjddämets möjligheter i framtiden. Synpunkterna varierade från dem som enbart tänkte på slöjden som ett praktiskt nyttoämne till dem som ansåg att slöjddämnet var ett verktyg för personlig utveckling. Likaså fanns de som ansåg att ämnet numera var onödigt och andra som hävdade slöjddinnehållets omistlighet. Jag antar att deras uppfattningar grundar sig i deras upplevelse av slöjddämnet.

Tänkandet kring slöjdprocessen (se kapitel 7) har fått ett tydligt genomslag i den moderna slöjdundervisningen och utgör ett dominerande och normativt inslag i den nuvarande läroplanen. Eleverna har vanligen ett medinflytande i vad arbetet skall mynna ut i. De kan initiera sin egen process genom att föreställa sig ett eller flera tänkta föremål, som sedan skissas eller utvecklas med hjälp av provstycken, i skissform eller som modeller i ersättningsmaterial.²⁶⁸ Arbetet i slöjd föregås alltså av både tankeverksamhet och skissande.

²⁶⁷ Jackson, Philip, W. (1998). *Dewey and the lessons of Art*. Kap. 3. .
Eisner, Elliot, W. (1996). *A Qualitative Approach to Research on Artistic Phenomena*. I : Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Uotila, Minna (1997) (eds.) *Produkt, fenomen, upplevelse*.

²⁶⁸ Med ersättningsmaterial avses kartong, papper, frigolit och enklare textilmaterial med mera.

Pirjo Birgerstam har identifierat två olika sätt att skissa, som hon kallar *estetisk-intuitiv* och *rationell-analytisk*.²⁶⁹ Den första karaktäriseras av icke verbaliserad kunskap, känslomässigt engagemang, närvaro, flöde och helhet, den andra beskrivs innehålla struktur och begrepp, kategorisering, bedömning och kontroll. Samma person kan växla mellan de olika sätten att skissa. Vanligtvis startar skissandet i det förstnämnda sättet för att därefter analyseras och bearbetas i det andra sättet.²⁷⁰ Birgerstam noterar särskilt att de skissande personerna *anstränger sig* för att *inte* starta sin process i den objektivt rationella positionen, vilket skulle ha varit den naturliga utgångspunkten för den föremålsstyrda slöjden.

Det nyttoinriktade inslaget i slöjdamnens tradition leder till att det rationellt-analytiska sättet att tänka och skissa, förmodligen varit det som legat både elev och lärare nära. Det påstås också vara det som är lättast att lära ut.²⁷¹ Skissande skulle kunna ses som ett förkroppsligande av den egna tanken, oavsett vilken typ av skissande som eleven använder sig av. Samtidigt innebär det att det förs in ett symbolspråk och ibland även ersättningsmaterial mellan slöjdaren och det kroppsliga arbetet i trä, metall eller textil. Det praktiska arbetet med verktyg och redskap i olika material förbereds och planeras därigenom på ett intellektuellt plan. Uppgiften blir till en början abstrakt teoretisk, en intellektualiserad övning. Detta erbjuder möjligheter till hypotesprövning, till skillnad från när man utnyttjar det som Molander kallar för "det praktiska intellektet" som alltid åtföljs av en handling.²⁷² I slöjdprocessen kallas detta moment för "planering", eller "att välja". För ett barn utan särskilt mycket hantverkserfarenhet innebär just detta moment något helt annat än för en erfaren person, läraren, som kan föreställa sig olika alternativ hämtade från tidigare erfarenheter.²⁷³ Barnens möjligheter att välja kan vara mera begränsade, men deras repertoar kan även innehålla egna lösningar.

²⁶⁹ Dessa begrepp kan jämföras med begreppen *divergent* och *konvergent* tänkande i kap. 7.

²⁷⁰ Birgerstam, Pirjo (2000). *Skapande handling, om idéernas födelse*. Kap. 1.

²⁷¹ A.a. s. 83.

²⁷² A.a. s. 104.

Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*.

²⁷³ Dorner, Peter (1994). *The Art of the Maker*. Kap. 1.

Slöjdande barn kan givetvis inte jämföras med professionella konstnärer, men jag försöker ändå närma mig elevernas upplevelser genom att studera hur de professionella uttrycker sig. Jag har valt citat från människor som arbetat/arbetar med skapande verksamhet och som tjänar sitt levebröd på att utnyttja sin egen uttrycksförmåga. Deras berättelser får på ett mera professionellt sätt belysa det som informanterna beskrivit.

Arbetet i slöjdmaterial har olika dimensioner. Arbetet med att åstadkomma ett föremål kan styras av både den praktiska funktionen och därtill anknyten problemlösning och en önskan att med form och färg gestalta ett personligt uttryck. Lena Larsson, inredningsarkitekt och skribent, beskriver slöjdande från ett barns utgångspunkt:

Jag vill göra ett hörnskåp! Sade jag till magister Mattson. Han varken skrattade eller skakade på huvudet. Då måste du kunna säga, sa han och visade hur sågbladet spändes. Jag gjorde ett hörnskåp så småningom, ett halvmeterhøgt. Tydligt minns jag dörrens dekor: ett diagonalt ruttmönster, som skulle skäras med stämjärn. Hur tioårshanden slant.²⁷⁴

Hörnskåpet som hon fick göra, trots att det egentligen var ett alltför stort och svårt arbete för en 10-åring, hade haft en stor betydelse för hennes fortsatta intresse för träslöjd. Detta såg hon som upprinnelsen till sitt senare professionella intresse för frågor om bostädernas funktion, utformning och inredning.²⁷⁵ Hon fortsatte genom hela livet att uttrycka sig i både ord, bild och i föremål.

Olle Andersson är en känd formgivare, med en mycket mångsidig produktion. Han, liksom Lena Larsson, har skildrar sina första kontakter med slöjdandet som något som var rikt på sinnliga upplevelser.

Pappa hade en liten snickeriverkstad på gården och där lärde jag mig arbeta med trä. Jag lärde mig att trä kan täljas, sågas, putsas, betsas och oljas. Jag lärde mig att trä doftar, att alla träslag har sin egen doft. Hos färghandlaren lärde jag mig hur cellulosalack och linolja och terpentin luktar. Vi pojkar köpte grejor. I färghandeln köpte vi karbid

²⁷⁴ Larsson, Lena (1991). *Varje människa är ett skåp*, sid. 48.

²⁷⁵ Institutionen för slöjd, hantverk och formgivning, (1993). KU-föreläsning.

för att använda som drivmedel för täljda båtar. För säkerhets skull sa vi att vi skulle döda sorkar. Eftersom jag bara var sju år, fick jag inte sätta på motorn till bandsågen, men jag insåg tidigt det arbete den kunde uträtta. Stående på en stol och med en kompis som drev det undre gjutjärnshjulet kunde vi såga ut båtar. Ett inborrat kryddrör i aktern fylldes med karbiden och båten rörde sig sakta framåt i vattnet.²⁷⁶

Lena Larsson hade möjligheter att arbeta med händerna i sitt barndomshem. Hennes minnen färgas av de sinnliga upplevelserna.

Jämt byggde vi. Det gör barn. Än kan jag minnas klossens maffiga tyngd i min hand. Materialet var någon slät stenmassa i varmt rött, beige och blått.²⁷⁷

Hon gick dessutom i en skola som byggde på en helhetssyn på barns utveckling, Whitlockska skolan. Lena Larsson poängterar gränsöverskridanden och det elevorienterade synsättet.

Våningarna målade i olika färger. Skolans anda fri och kulturradikal. Undervisningen byggde på samverkan mellan intellekt och känsla. De s.k. övningsämnena var lika viktiga som läsämnena. Undervisningena gick ut på att man skulle bli intresserad, fråga vidare. Det fanns etta samarbete mellan övningsämnena, en verkstadsidé. Flickorna hade även träslöjd.... Det är med- och motträ, sade magistern. Längd- och tvärträ. Sådan är rörelsen i trädstammen utomhus och trä upphör aldrig att röra sig. Träd lever vidare i trä, sa han. Han gav mig grundkunskaper om trä som jag aldrig glömt. Träden susar dem.²⁷⁸

Att lära sig saker innebär att man kan särskilja det nya från det gamla eller att lärandet kan uttryckas i uppmärksamhetstermer²⁷⁹ Praktiken hade hjälpt Lena Larsson att se saker, som hon kanske annars inte hade upptäckt.

²⁷⁶ Stensman, Mailis (1999). *Olle Andersson formgivare*.

²⁷⁷ Larsson, Lena (1991). *Varje människa är ett skåp*, s. 6.

²⁷⁸ A.a. s. 47.a

²⁷⁹ Molander, Bengt (1993).a

Praktiken är det som lärt mig mest i livet... Praktiken är helt enkelt något att hålla i handen. Den förnyar ständigt seendet.²⁸⁰

Jag tolkar Lena Larssons uttalande så, att hon lärde sig att *se* och uppleva, samtidigt som hon "höll på", vilket skulle kunna jämföras med en estetisk upplevelse.²⁸¹

Klippa, klistra, baka, såga. Teckningen och slöjden. Jag har alltid "hållit på". Som snickare måste man ha handlag. Det hade jag. Men man måste också vara tekniskt lagd. Göra hållbara konstruktioner.²⁸²

Lena Larssons uttalanden avslöjar en samstämmighet med Deweys synsätt. För att kunna uppleva föremål, deras form karaktär, uttryck måste man verkligen *se* dem (perceive²⁸³).

What is perceived is charged with value.²⁸⁴

Olle Andersson uttrycker en känsla av att skapandet för honom känns som en livsnödvändighet.

Genom görandet finns jag.²⁸⁵

Både Olle Andersson och Lena Larsson tillmätte sina barndomsupplevelser stor betydelse som grund för sitt intresse för trä och snickeri. Citaten ovan visar hur barnen Lena och Olle tidigt upplevde med sina sinnen och hur de hade möjlighet att odla sin nyfikenhet och experimentlusta med tillgång till trä och annat material. De fick tidigt erfarenheter av hur träet kan hanteras och behandlas för att åstadkomma personliga, uttrycksfulla och

²⁸⁰ Larsson, Lena (1991). *Varje människa är ett skåp*.

²⁸¹ Innanför konstvetenskap och -pedagogik finns många referenser till den konstnärliga upplevelsen, till exempel Eisner, Elliot, W. (1972). *Educating artistic vision*.

²⁸² Larsson, Lena (1991). *Varje människa är ett skåp*, s. 51.

²⁸³ Deweys begrepp låter sig inte entydigt översättas. "Perceiving" uppstår "when solicitude for objects and their qualities brings the organic demand for attachment to consciousness. Detta är inte detsamma som "appreciation".

²⁸⁴ Dewey, John (1934, 1989). *Art as Experience*, s. 261.

²⁸⁵ Stensman, Mailis (1999). *Olle Andersson formgivare*.

estetiska föremål. Liknande intresse grundlagt i tidigt i livet antingen i hemmet eller i skolans slöjdundervisning finns beskrivet i både isländska och svenska slöjdlärares levnadsbeskrivningar.²⁸⁶

Att gestalta

Med begreppet gestalta²⁸⁷ avser jag det som sker när en elev kan omsätta en tanke, en känsla, ett behov eller en inre föreställning och ge uttryck för detta genom sitt arbete.

Genom slöjden kan man upptäcka ett handlag...eller att det var roligt att måla. Något positivt kommer ju ut av det. ... Det här är specifika områden där du använder händerna och hjärnan till något du förhoppningsvis har lust till. Fantasin får sprudla och så blir det någonting av det. (K 11)

Det gestaltande inslaget i slöjdundervisningen blev framträdande i samband med grundskolans genomförande på 1960-talet. Thorsten Lundberg säger sig vara påverkad av den debatt om ”det fria skapandet” som då var aktuell inom bildpedagogiken.²⁸⁸ Debatten om fritt skapande sammanföll med intentionen att föra över slöjdamnets fokus från föremål till process.

Idé/inspirationsfasen, skissandet och planeringen i ersättningsmaterial finns beskrivna. Det praktiska arbetet och teknikerna finns dokumenterade, men det som inte fått samma utrymme i befintliga

²⁸⁶ Berge, Britt-Marie (1992).

Helgadottir, Gudrun (1997).

²⁸⁷ ”Gestalta” har betydelsen form, forma, dana även i öveförd bemärkelse. Svenska akademins ordbok (1929) Vol. 10 spalt G345.

I Wahrig, Gerhard (2000). *Deutsches Wörterbuch*, ”gestalten” redovisas även betydelsen ”entwickeln”, vilket på svenska motsvaras av utveckla, klarlägga, framställa, lägga i dagen, visa, s. 550.

²⁸⁸ Sjögren, Jan (1985 b). *Slöjden mot 90-talet*. En intervju med Thorstena Lundberg om slöjden och slöjdläroarbetsutbildningen 1960 – 85. Lundberg nämner Herbert Read [(1953). *Konst och personlighet*, - (1956). *Uppfostran genom konsten*] samt Viktor Lowenfeld [(1957). *Creative and Mental Growth*] som inspirationskällor.

För en kort introduktion till den bildpedagogiska debatten på 1960-talet, hänvisar jag till Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Kap. 1.

texter, är det sinnliga gestaltandet som vi möter hos hantverkaren. Med hjälp av öga och hand bedömer hanverkaren materialets möjligheter.²⁸⁹ De försök som hantverkaren och konstnären utför i sitt eget medium påminner om skissarbetet med papper och penna. Det som förenar hantverkaren och konstnären i detta fall, är att inspirationen kommer direkt från materialet. Eventuellt skissande med penna och papper följer som en konsekvens när behovet uppstår. Skillnaden mellan de båda arbetssätten är att i det första fallet kan skissen baseras på en inre tanke/idé som först tar synbar form med hjälp av penna och papper för att sedan omsättas i olika material. Det andra sättet, som är hantverkarens arbetssätt, innebär att det blir materialets möjligheter, i kombination med den egna skickligheten, som blir avgörande för det som arbetet så småningom resulterar i. Ibland blir det ett föremål, ibland kanske det stannar vid själva experimenterandet, men det blir ett sätt att pröva sina egna uttrycksmöjligheter i textil, trä eller metall.

Att slöjda i olika material kan vara ett lekfullt och lustfyllt experimenterande, som inte nödvändigtvis behöver styras av ett i förväg bestämt (före-)mål. Själva experimenterandet kan uppfattas som ett slags skissande direkt i materialet. Skissandet är en kroppslig metod där handen arbetar med materialet, ögat ser det som händer och får hjärnan att reagera. Det kan verka vara ett planlöst, ordlöst sökande efter något som man inte exakt har formulerat för sig. Skissandet föder trevande tankar, som med vidare experimenterande eventuellt kombinerat med bygga av modeller, skissande på papper eller manipulerande med hjälp av datorn gradvis utvecklas och tar form.²⁹⁰ Det fria skissandet tycks ha en frigörande, undersökande funktion men den kräver närvaro och ett känslomässigt engagemang, som i sin tur föder nya idéer. För att utnyttja skissandets möjligheter förefaller det väsentligt att inte binda sig fast alltför tidigt vid något bestämt förslag.

Även den som har till yrke att hela tiden skapa något nytt, kan känna sig fångad av de ramar som inskränker den personliga friheten. Olle Andersson säger:

²⁸⁹ Csikszentmihályi, Mihály (1987). *Flow and Education*.

²⁹⁰ Birgerstam, Pirjo (2000). *Skapande handling, om idéernas födelse*.

Många av oss, som blev arkitekter eller designers, valde vår yrkesinriktning genom kärlek till konsten. Vi hade behov av att genom konsten uttrycka våra drömmar och vår längtan. Vi var givna en viss förmåga att uttrycka oss visuellt. Som tillämpande konstnärer utvecklade vi under yrkesåren en förmåga att använda vår konstnärlighet i formgivning av produkter och miljöer. Vi blev brukskonstnärer. I denna verklighet fick inte alltid den konstnärliga friheten komma till tals i den utsträckning som vi önskade. Utrymmet för intuition och kaos var uppslukat av vardagslivets rationaliteter.²⁹¹

Som motvikt mot ett av kommersiella restriktioner styrt arbete, har Andersson haft som vana att samla strandfynd, att på soptippar leta efter trädetaljer, som han sedan sorterat i lådor. Med hjälp av fyndlådorna blev det så småningom fantasieggande, annorlunda skåp. Experimenterande med strandfynden låg sedan till grund för en produktion av kritikerrosade postmodernistiska skåp under 1980-talet.

Att skapa något utifrån sig själv kan ses som något lustfyllt, men det kan också vara ångestframkallande eftersom det är en utlämnande process. Lasse Frisk, keramiker, säger i en tidningsintervju²⁹² med anledning av en vernissage:

Som att gå längst ut på en trampolin utan att veta om man skall klara hoppet.

Han hade då frångått sina tidigare sätt att arbeta med lera och för första gången skapat keramiska masker utan krav på brukbarhet. Rollo May talar om det skapande modet, att våga ge gestalt åt sina fantasier, att skapa nya mönster, former och symboler. Att skapa innebär att satsa allt och riskera att misslyckas, att hota det bestående. Det kräver mod.

Vi uttrycker vårt vara genom att skapa. Skapandet är en nödvändig följd av att vara till.²⁹³

²⁹¹ Stensman, Mailis (1999). *Olle Andersson formgivare*. s. 154

²⁹² Östgötarespondenten 2000 09 23

²⁹³ May, Rollo (1975, 1998). *Modet att skapa*.

Såväl barn som vuxna kan med egna händer arbeta med att gestalta, för att uttrycka en vision om sig själva, sina egna möjligheter, sin egen undran inför omvärlden och det egna växandet. Förutsättningarna är att det ges utrymme för gestaltande och möjligheter att visa sitt arbete för andra. Framför allt kan det skapande arbetet knytas samman med att utvecklas som människa. Birgerstam framhåller vikten av *att lära sig misslyckas*,²⁹⁴ vilket i slöjdsammanhang ofta betytt att eleven har gjort något på "fel" sätt. Misstag har alltså varit något som lärarna har försökt undvika eftersom sådant kostar resurser på flera sätt. I stället menar Birgerstam att misslyckanden gömmer en djup emotionell kunskap. Det är alltså inte något som skall undvikas, utan i stället användas som en erfarenhet som gör det möjligt att gå vidare.

Jon-Roar Bjørkvold menar att varje barn måste våga sig på "kreativa genombrott" i sitt arbete att utvecklas som människa.²⁹⁵ Det första steget är att lära känna sig själv, att kunna skapa en bild av sig själv och kära känna sina egna möjligheter och begränsningar. Det gäller att *våga visa sig själv* även för andra. I en sådan process kan man experimentera med sin egen självbild i en kombination av allvar och lekfullhet. Det andra steget är att *kunna förlita sig på sin egen förmåga*, att känna sig trygg, vilket också gör individen bättre rustad att möta andra människor. Det tredje steget mot den fullt utvecklade människan är att lära sig *att ta sina egna resurser i bruk* och att utveckla sina dolda förmågor.²⁹⁶ När det gäller slöjdprocess och slöjdprodukt kan vi också lägga till en kulturell dimension. Allt det som gestaltas i slöjdarbetet kan placeras i ett kulturellt sammanhang.²⁹⁷

²⁹⁴ Birgerstam, Pirjo (2000). *Skapande handling*.

²⁹⁵ Bjørkvold, Jon-Roar (1989, 1991). *Den musiska människan*, s. 170.

²⁹⁶ Jacobsson, Bengt (1999). *Livets längtan efter sig självt*, s. 147 ff.

²⁹⁷ Drotner, Kirsten (1991). *Att skææ sig selv*, s. 58 ff.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*.

Framställandet av ett slöjdföremål innehåller en känsla av förväntan på hur det kommer att se ut när det är färdigt. Om föremålet blir till belåtenhet, kanske inte precis som det var tänkt, men ändå bra, växer tillfredsställelsen. Om det inte fyller måttet infinner sig en känsla av besvikelse hos eleven. Känslotillståndet fungerar som ett filter genom vilket sinnesintrycken passerar.²⁹⁸ Är man uppfylld av en positiv känsla är man benägen att se positivt på omvärlden. Varje gång en elev lyckas med något, eller får ta med sig något hem, som hon/han är stolt över, så förstärks det positiva.

Skönhetsintryck och intellektuell stimulans måste vävas samman, kontinuerligt och organiskt, med sinnlig spontanitet och fabulerande ro – i emotionell närhet till vuxna.²⁹⁹

I slöjdandet kan det känslomässiga engagemanget, det estetiska uttrycket, de sinnliga upplevelserna, det kroppsliga arbetssättet och den intellektuella utmaningen, utgöra en unik kombination av samverkande faktorer. Kombinationen av känsla och sinnesintryck stimulerar fantasi och inlevelse. Komplexiteten i själva handlingen medför dock att eleverna inte riktigt kan precisera vad de menar, de minns att slöjd är ”annorlunda” utan att riktigt kunna reda ut på vad sätt.

Att medvetandegöra

Barnen skall kunna känna sig trygga med sina upplevelser men det räcker inte med upplevelsen, utan där skall också finnas en intellektuell utmaning för att det skall bli ett lärande. Barnet måste alltså bli medvetet om processen. Ference Marton och Shirley Booth talar inte om erfarenheter utan om att lärandet kommer ur den lärandes *erfarande* av lärande. Erfarandet är knutet till medvetandet, vilket tydliggör begreppet jämfört med ”experience”

²⁹⁸ Jackson, Philip, W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*.

²⁹⁹ Björkvold, Jon-Roar (1989, 1991). *Den musiska människan*, s. 149.

som skulle kunna innefatta även omedvetna upplevelser. Den lärande måste på en metanivå bli medveten om lärandets fenomen och kunna urskilja det nya från omgivningen, samtidigt som han/hon måste ha en viss kunskap om omgivningen för att kunna identifiera det som avviker. Dessutom bör det finnas en mening med lärandet.³⁰⁰

Även andra forskare betonar meningsfullheten i studieuppgifterna.³⁰¹ Om lärandet i slöjd liknar andra lärprocesser så framstår vikten av meningsfullhet i arbetet som kanske den viktigaste komponenten. Om slöjduppgifterna är formulerade, helst av eleven själv och därmed upplevs som meningsfulla, får själva lärandet en annan dimension än om det uppfattas som lärande för lärandets (lärarens) skull. Informanterna i mina intervjuer framhöll att slöjdarbetet känts tråkigare, när det inte upplevts som meningsfullt. För att lärandet skall vara meningsfullt måste eleven förstå vad som skall göras och vad som skall uppnås utifrån sin egen utgångspunkt. När informanterna fått tillfälle att formulera och påverka sitt mål och sin process, blev arbetet mera lustfyllt.

Det som skiljer slöjdprocessen från en konstruktions- eller produktionsprocess är dess inslag av estetisk-intuitivt tankesätt, som framstår som ett komplement i undervisningen. Här kan avsaknaden från krav på att allt skall ha en särskild struktur, och leda till ett mål, bestämt av någon annan, ge eleven möjligheter till att känna delaktighet och medbestämmande i det egna arbetet. Skissen, i vilket material den än förekommer, representerar ett sökande efter både form, färg, konstruktion, material och utförande och den kan ses som ett förlopp. Skissandet är ett sätt att söka sig fram till praktiska lösningar. Det är också ett sätt för barn och ungdomar att pröva sin identitet med hjälp av olika uttryck.

Möjligheten att få följa en process i alla dess delar till ett färdigt föremål, hör i vårt samhälle till ovanligheterna. Genom att arbetet växlar mellan eget skapande, problemlösning och motoriskt arbete uppstår både intellektuell och kroppslig medvetenhet om arbetsprocessens innehåll. Som jag ser det, finns det inte bara *en* slöjdprocess med definierade steg utan flera varianter av processer.

³⁰⁰ Marton, Ference & Booth, Shirley (1997, 2000). *Om lärande*, s.118

³⁰¹ Silén, Charlotte (2000). *Mellan kaos och kosmos*.

När man i slöjdämnetets styrdokument³⁰² betonat att slöjdarbetet skall starta i elevens egen idé, går det inte att utläsa om det enbart innebär elevens idé om vilken föremålstyp som eleven vill arbeta med, det vill säga det rationellt analytiska tankesättet, eller om det rör sig om ett gestaltande utifrån det eleven vill uttrycka, den estetisk-intuitiva. Med ovanstående exemplifiering på en något djupare analys av det som i läroplanen kallas för *idéer*, vill jag visa på möjligheten att problematisera och diskutera slöjdämnetets möjligheter att bidra till elevens utveckling och lärande, där de gestaltande momenten kan tydliggöras. Det ena sättet utesluter inte något annat, utan erbjuder tillsammans vidgade möjligheter att arbeta på olika sätt och att möta olika behov.

För att återvända till Olle Andersson och Lena Larsson, tycks de drivas av en inneboende lust att åstadkomma något med händerna. Det finns forskare som anger biologiska förklaringar till att vi människor har svårt att vara överksamma, grundat i våra anfäders sätt att ständigt behöva erövra sin omgivning för att kunna fortleva. Detta skulle kunna vara en del av förklaringen av den tillfredsställelse som följer första gången vi klarat av något, medan monotona arbetsuppgifter kan tråka ut oss³⁰³. Känslan av välbefinnande skulle i så fall även kunna diskuteras som en biologisk mekanism, som driver oss att söka nya utmaningar och nya kunskaper.³⁰⁴

Slöjdarbetet handlar om att medvetandegöra. Arbetet startar enligt både Olle Andersson och Lena Larsson i *sinnenstryck* av något slag. Sådana intryck låter sig inte alltid formuleras, men de kan kanske översättas i någon form av *känsla*. Det gäller att kunna upptäcka och åtminstone för sig själv kunna artikulera denna känsla.³⁰⁵ När upplevelsen är reflekterad anser jag att den blivit en

³⁰² Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan*.

³⁰³ Även monotoni kan i slöjdsammanhang ha en kontemplativ aspekt, som i stället lutar åt den positiva sidan. I vår tid med ett ständigt bombardemang av utifrån kommande snabba sinnesintryck, kan långsamheten och upprepningarna i hantverksarbetet föra med sig en vila i arbetet och tid för reflektion.

³⁰⁴ Csíkszentmihályi, Mihály (1999). *Finna flow*.

³⁰⁵ Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (1996). *Perspektiver på estetiske læreprocesser*, s. 14 ff. I en bok om estetiska lärprocesser introduceras ett tredelat erfarenhetsbegrepp, där känslan är den mest omfattande, som kan delas

erfarenhet, något som går att bygga vidare på eller något som man kan återkalla, som inte längre är "tyst", den är medvetandegjord. Jag finner liknande betydelse i Jacksons tolkning av Deweys mening med "an experience".

The educative outcome of experience, assuming there is one, is always to return us to here and now, better equipped than ever to come to grips with reality's demands.³⁰⁶

Att undervisa

I tidigare kapitel har jag beskrivit skillnader i slöjdlärares kunskapssyn, men det finns också likheter. De flesta slöjdlärare skiljer mellan olika slags praktiskt /manuellt arbete. Det finns det som kräver mera koncentration och eftertanke eller mera kännedom om material, verktyg och redskap än annat arbete som kan innehålla större moment av mera mekaniskt slag. Deras inställning ligger nära Temptes karaktärisering av konstsnickeri som ett *praktiskt intellekt*, vilket är dels reflekterande, dels rent kropp-sarbete som inte kräver samma medvetna tankeverksamhet. Med detta synsätt kan man beskriva den tekniska och den rent mekaniska delen i slöjdandet. Det som däremot saknas är den emotionella laddning som den enskilde slöjdaren förknippar med sitt arbete.

Slöjdlärarna hävdade att de hade en *helhetssyn* på slöjdeleven. De använde begreppet på ett självklart men icke problematiserande sätt och tycktes inte känna något behov att förklara vilken innebörd de lade i begreppet. Det finns andra exempel på olika slags helhetssyn på barn och lärande. Det kan röra sig om att hålla ihop natur och kultur eller om veta att och veta hur eller en strävan efter att inte skilja mellan teori och praktik.³⁰⁷

in i en dynamisk *emotion* och en kognitiv *förnimmelse*. Nästa steg i medvetandegörandet är *upplevelsen* som kan förmedlas symboliskt i något slags formarbete. Därefter är det möjligt att göra en *analys* eller en *reflektion* över det utförda arbetet

³⁰⁶ Jackson, Philip, W. (1998). *Dewey and the Lessons of Art*, kap. 3.

³⁰⁷ Lindholm, Stig (1985). *Kunskap från fragment till helhetssyn*.

Resonemanget om *veta att* och *veta hur* som ett sätt att dela upp kunskapsbegreppet förekommer hos många forskare, medan många andra söker andra sätt att formulera kunskapsbegreppet.³⁰⁸ Däribland Ference Marton och Shirley Booth som hävdar att kunskapen ”om världen” inte låter sig delas. Vi lever i världen, vi erfar världen och vi lär oss om världen, både hur den ser ut och hur den skulle kunna se ut.³⁰⁹ Även andra ställer frågan om, och i så fall hur kunskande går att dela upp i ett praktiskt och ett teoretiskt intellekt³¹⁰.

I kapitel 5 konstaterade jag att flera slöjdlärare tycktes ha ett *konstnärligt förhållningssätt*, vilket innebär att de inte bara undervisar, utan att de har ett eget behov av att uttrycka sig i textil, trä eller metall. På så sätt skaffar de sig själva ständigt nya erfarenheter och kunskaper att bygga vidare på, vilket också förenade deras arbete i skolan med deras eget privata intresse. Liknande forskningsresultat redovisas av Helgadottir gällande isländska slöjdlärare som visar samma intresse och förkärlek för det gestaltande arbetet i slöjdens material som sina svenska motsvarigheter.³¹¹ Det konstnärliga förhållningssättet innebar också att lärarna inte kände sig tvingade till någon form av egen förkovran. De upplevde det egna slöjdandet som något i sig lustfyllt, vilket kännetecknar ett flödestillstånd (flow), något man ständigt söker att återskapa.³¹²

Det konstnärliga förhållningssättet, i min tolkning, innefattar också att slöjdlärare kan visa en öppenhet och en flexibilitet inför elevernas behov och de idéer som eleverna vill realisera i slöjdarbeten eftersom de delvis överensstämmer med deras egna intressen. Slöjdlärarna har en del gemensamt med ”den musiska människan” som en person som har tillgång till en skapande förmåga och ett eget uttryck. Jon-Roar Bjørkvold har skrivit om *den musiska människan*, som en person som omfattas av ett slags helhetstänkande. Lärarna bör utveckla sin musiska sida genom att

³⁰⁸ Marton, Ference & Booth, Shirley (1997, 2000). *Om lärande*.

Molander, Bengt (1990) (1993) (1995). Säljö, Roger (1995) (2000).

³⁰⁹ Marton, Ference & Booth, Shirley (1997, 2000).

³¹⁰ Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*.

³¹¹ Helgadottir, Gudrun (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity*.

³¹² Csikszentmihályi, Mihály, (1997). *Flow and Education*.

- (1999). *Finna flow, den vardagliga entusiasmens psykologi*, s. 43.

använda sin kompetens parad med improvisationer, lekfullhet och spontanitet. Han menar att lärarnas möjligheter till att bli musiska har grundlagts i barndomen och är en del av deras personlighetsprofil, men att den kan tränas även i vuxen ålder.³¹³ Bjørkvolds teori bygger på idén att barnet skall lära sig att kommunicera med sin omgivning och kunna pendla mellan att vara en social individ både i hemmet och i skolan. Han vänder sig, liksom Dewey och Salomon emot det som han kallar för skolkultur, men på helt andra grunder, som närmast kan karaktäriseras som en strävan efter en slags ekologisk utveckling. Traditionell skolkultur är i alla aspekter något som står i kontrast till innehållet i barnkulturen. Han talar om att barnens rörelseglädje, hämmas av systematiska gymnastikövningar, att skriftkulturen anses överlägsen den muntliga och förordar att barnen skall få leka och arbeta med barnkulturella uttrycksformer. Eftersom Bjørkvold själv är musiklärare, talar han inte särskilt om slöjd utan exemplifierar utifrån musik, men han framhåller att all undervisning kan ske både musiskt och inte musiskt. Det musiska förhållningssättet kan vara livslångt. Den musiska människa har lärt sig leva, tänka och känna i ”integrerade helheter” och ekologiska sammanhang. En sådan helhet spänner tvärs över alla ämnen, åldrar och kulturer.

På vilket sätt får kunskap liv? Svaret är enkelt nog, i all dess komplexitet: genom levande människor. Just därför blir tillgång till det musiska så grundläggande för all undervisning i skolan, för skolans *samtliga ämnen*, från modersmål till matematik, från främmande språk till musik.³¹⁴

Innehållet i slöjdamnet har en stor betydelse för lärarna själva, de är alla aktiva utövare på ett eller annat sätt. I min tidigare redovisade undersökning hade flera markerat ämnet som ett första skäl till yrkesvalet än de som skrivit att de ville bli lärare³¹⁵. Även här finns likheter mellan isländska och svenska slöjdlärare.³¹⁶ Det är

³¹³ Bjørkvold, Jon-Roar (1989, 1991) *Den musiska människan.*, s. 152.

³¹⁴ A.a. sid. 170.

³¹⁵ Borg, Kajsa (1995). Lärarenkäterna omfattade ca 300 slöjdlärare, med mycket stor svarsfrekvens.

³¹⁶ Helgadóttir, Gudrun (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity*.

knappast troligt att någon väljer att utbilda sig till lärare i ämnen som inte intresserar dem, men för de flesta slöjdlärare i min studie verkar intresset även efter lång lärarverksamhet, fortfarande vara starkt och brinnande.³¹⁷

Slöjdlärarna visade ett personligt förhållningssätt till slöjdämnet, förmodligen grundat i egna upplevelser och erfarenheter. Det är också möjligt att urskilja olika varianter av deras sätt att se på de erfarenheter och kunskaper som slöjdarbetet generar. Detta gäller för övrigt både elevernas arbete och lärarnas eget slöjdande. 1990-talets slöjdlärare strävar i så stor utsträckning som möjligt efter att få eleverna att känna skaparlust i slöjden, parad med ökade fackmässiga kunskaper. Slöjdlärarna visar att de söker kreativa lösningar i sina möten med elevernas behov och önskemål. Däremot är deras arbetssätt, trots medveten planering, inte problematiserat för dem själva, liksom innebörden i olika termer av filosofisk och pedagogisk karaktär.³¹⁸

Ett grundläggande behov?

Enligt Dewey har barnen fyra instinkter eller intressen. Först den sociala som kommer till uttryck i samspelet med andra, sedan instinkten att tillverka och konstruera. Allt arbete som barn utför är av experimentell karaktär, eftersom de har en instinkt att undersöka och försöka förstå vad som händer. Barnen har också en konstnärlig instinkt, som föds ur lusten att konstruera och att kommunicera. Enligt Dewey är det viktigt att barnen får så fria händer som möjligt, även om material och teknik sätter gränser. Undervisningen behövde inte organiseras i separata ämnen, det viktigaste var att barnen skulle få förståelse genom sitt reflekterande tänkande.³¹⁹ Dewey talade om en slags helhetsprincip där barnens eget experimenterande är grunden för kunskapsbildningen.

³¹⁷ Lärare med annan uppfattning hade knappast varit intresserade av att ställa upp på min intervju. Det är möjligt att lärarintervjuerna därför med några undantag fått en till slöjdämnet något ensidig karaktär.

³¹⁸ Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*.

³¹⁹ Dewey, John (1899). *The school and Society* I Dworkin, M (1959) *Dewey on Education, Selections*.

Jag har överfört Deweys uppfattning om barnets instinkter till en modell (se figur 8, 9 och 10) Med den vill jag försöka nyansera den polariserade debatten om slöjddämnet. Den har alltför ofta kommit att handla om antingen det ena eller det andra, om process eller produkt, hantverksskicklighet eller konstnärligt uttryck, praktik eller teori och så vidare. Begreppet instinkt är dock inte helt lätt att förstå, eftersom Dewey använder det på ett diffust sätt. Det kan vara synonymt med flera ord med olika valörer som intresse, läggning eller förmåga. Jag väljer att lämna instinktsbegreppet, men jag håller fast vid idén om den sammansatta drivkraften bakom barns aktiviteter.

Slöjddämnesinnehållet är komplext för elever, lärare och andra. Komplexiteten kan innebära både "artrikedom" och olika samband. Med hjälp av Deweys sätt att beskriva barnets instinkter försöker jag i nedanstående figurer beskriva hur slöjddämnet kan möta barnens olika behov. Varje vinkelspets svarar mot olika aspekter i en rikt varierad process av lärande i en social kontext.

Jag förklarar mitt resonemang i två steg. Triangelns spetsar illustrerar tre olika aspekter. En triangelspets motsvarar *det praktiska* som handlar om tillverkning, konstruktion och produktion, men som även anknyter till teoretisk kunskap och konstnärligt skapande. Nästa spets betecknar *det teoretiska*, som på motsvarande sätt betecknar ett undersökande reflekterande som strävar mot förståelse. Detta blir både en förutsättning och ett resultat för de praktiska handlingarna. Den tredje punkten står för det som jag vill kalla för *det estetiska*.³²⁰ Enligt Dewey utvecklas den tredje aspekten genom lusten att konstruera och kommunicera. Jag vill formulera den som behovet av att gestalta och att uttrycka sig med hjälp av olika språkliga uttryck, där slöjden kan vara ett sådant. Gestaltande och kommunikation bygger på ett nyfiket betraktande och deltagande av omvärlden och en vilja till nytänkande i allmänhet. Arbetet har inte alltid traditionellt konstnärliga kvaliteter men de estetiska aspekten är förbundet med och beroende av

³²⁰ Jag väljer att byta ut det av informanterna använda begreppet "konstnärligt", som de för övrigt använde på ett mångtydigt sätt, till begreppet "estetiska" som har sin motsvarighet i vetenskapsteori och refererad litteratur.

förmågan att reflektera och förstå, liksom förmågan att med händerna kunna skapa ett kommunikativt uttryck.

Fig. 8. Figur som visar hur den estetiska aspekten kan ses som likvärdig med den praktiska och den teoretiska aspekten.

För att kunna illustrera även de fjärde triangelspetsen, gör jag den ursprungliga figuren 3-dimensionell, den blir en tetraeder. Den nya triangelspetsen (se fig. 9) får beteckna den *sociala aspekten*. I min avhandling har denna aspekt presenterats som identitetsutveckling, praxisgemenskap och tillträde till ett gemensamt kulturarv. Genom att i denna studie använda mig av ett upplevelseperspektiv, och genom bygga tolkning och analys på informanternas utsagor, har den sociala aspekten framträtt på ett tydligt sätt. Elevernas eget projekt är inte bara att skaffa sig skolkunskaper, utan att själva utvecklas som en del av familjen och samhället.

Fig. 9. Figuren illustrerar hur den fjärde aspekten, det sociala sammanbinds med de tre tidigare. Alla aspekterna är lika stora, har lika stor betydelse för helheten. Beroende på från vilket håll man betraktar figuren, framträder vissa aspekter tydligare än andra.

Figuren ovan är konstruerad så, att vilken triangelspets som helst kan tas som utgångspunkt, och att alla spetsar har samband med de övriga tre i lika hög grad. Man kan uppfatta den tredimensionella figuren som en pyramid med en liggande triangel i basen med den fjärde punkten som höjer sig över de övriga tre. Den visar slöjdämnets möjligheter att låta någon av triangelspetsarna vara tydligare än de andra, samtidigt som figuren som helhet hålls ihop av sambandet mellan spetsarna. Figuren får tjäna som en grafisk illustration av slöjdämnets olika innehålls aspekter.

Figuren får likaså symbolisera den helhet av olika aspekter som inte låter sig hanteras var för sig, utan att hänsyn tas till övriga aspekter. Samtidigt tillåter den att en aspekt i taget fokuseras medan de övriga kan utgöra en bakgrund. Den kan användas för

olika sätt att visualisera och problematisera slöjddämnet innehåll på individ- eller systemnivåer.³²¹

Fig.10. Figuren visar hur tre olika aspekterna kan varieras för planering, analys eller bedömning av slöjddämnet. Den fjärde aspekten kan då hanteras som ett resultat eller som en utgångspunkt.

En kommande forskningsuppgift skulle kunna vara att teoretiskt utforska samt utveckla modellens tillämpningar när det gäller slöjd, men också att pröva modellens användbarhet i mera generella undervisningstermer.

³²¹ Figuren kan jämföras med Tom Tillers sätt att beskriva "fyra lärosolar"; att lära sig veta, att lära sig göra, att lära sig vara och att lära sig leva. I: Alerby, Eva, Pertti Kansanen & Kroksmark, Thomas (red.) (2000). *Lära om lärande*, s. 203 ff.

Epilog - Slöjd utanför skolan

Slöjdämnet har alltid haft ett innehåll som sammanbinder skolaktiviteter med det som ligger utanför skolan. Något som också spontant kommenterades i så gott som alla intervjuer. Avsikten är ju att slöjdkunskapen och föremålen skall kunna användas i det dagliga livet både inom skolan och utom skolan.

De finns många slöjdlänkande aktiviteter utanför skolans väggar. Bildningsförbunden anordnar kvällskurser i olika slöjdgrenar³²², folkhögskolorna erbjuder längre eller kortare kurser med estetisk karaktär.³²³ Hembygdsrörelsen och Hemslöjdens olika organisationer arbetar för att bevara, dokumentera och utveckla kulturarvet.³²⁴ Gamla tiders och andra länders slöjdföremål blir folkkonst och kan beses på etnografiska eller historiska museer. Hantverksprodukter som tillverkats på mer eller mindre slöjdmässigt sätt säljs på olika mässor och som turistsouvenirer.

Behovet av och intresset för egentillverkade slöjdprodukter skiftar med konjunkturer och olika trender. För många människor innebär snickrande på hus och sommarstugor eller olika slags handarbetande möjligheter att koppla av från andra arbetsuppgifter genom att arbeta med något som man själv valt. Känslan av tillfredsställelse infinner sig, efter att man med egna händer kunnat färdigställa något som man har haft behov av eller känt lust att göra.

³²² Projektet *Handen och Anden* (1994) initierades av ABF och Studieförbundet Vuxenskolan och fokuserar de praktiskt-estetiska cirkelnas samband med folkbildningens traditionella mål, demokrati och kultur. Projektet har redovisats i följande delrapporter nr.1, Rosén, Gull-Mari, Vilka gör det, när och var?, nr. 2. Berge, Britt-Marie, Queejnens textila handakraft, nr. 3, Andersson, Yvonne, Vem handarbetar i cirkeln – och varför?, nr. 4, Walldén, Louise, Cirkelns liv och handarbetets väsen.

³²³ Hartman, Per (1993). *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktiskestetiska verksamhet.*

³²⁴ Lundahl, Gunilla (red.) (2000). *Den vackra nyttan..* Stockholm: Gidlunds.

Behovet av att arbeta med händerna kan ta sig många uttryck.³²⁵ Ett modernt exempel på hur kulturhistoria, motorintresse, teknik- och hantverksskunnande kan förenas med personliga uttryck är den internationella rörelse av människor som bygger om och renoverar gamla bilar. Verksamheten styrs inte av några vetenskapliga teori-bildningar, men engagerar ett stort antal personer i olika åldrar från olika samhällsklasser. Drivkraften är deras stora intresse och glädjen i att dela sitt intresse och sina prestationer med andra likasinnade i både nationella och internationella möten.³²⁶

I kapitlet har jag beskrivit hur slöjdarbetet kan vara lustfyllt och inspirerande samtidigt som det kräver närvaro, aktivitet och mod, särskilt när det gäller för eleven att våga vara personlig i sina uttryck. Jag har också i en modell beskrivit hur fyra olika aspekter med nödvändighet måste samverka i varje slöjdsituation, även om med Deweys terminologi, instinkterna kan ha olika framträdande positioner i olika arbeten.

Genom historien har människan behövt använda sina händer till alla livsuppehållande funktioner, för att tillverka redskap och fordon, för att bereda och servera måltider, men också för att kläda och smycka sig, för rituella ändamål och i samband med sociala relationer. Kan det vara så att vi håller på att förlora en uttrycksförmåga om vi slutar "att arbeta med händerna"? Kan det vara så att slöjden svarar mot en del av ett grundläggande behov som finns hos varje människa, behovet av att uttrycka sig och kommunicera genom eget arbete? Kan det vara så att människan inte bara är en homo sapiens utan även en homo artefax, en människa som skapar med händerna?

³²⁵ Ett exempel på hur slöjdbegreppet fortplantas in i modern naturvetenskaplig forskning är begreppet *atomslöjd*, ett fenomen som uppstått i och med utvecklingen av nanoteknologin. I begreppet ligger ett manipulerandet med enskilda atomer på ytor där t.ex. olika mönster kan skapas. Även i den bemärkelsen innebär slöjdandet något man gör med händerna, även om verktygen är av annan karaktär än sax, såg eller hyvel.

³²⁶ Fataburen (1997) *Drömmen om bilen*. Stockholm: Nordiska museet

SUMMARY

Introduction and aim

The Swedish school subject *slöjd* (Eng. Arts and Crafts) was introduced in the compulsory school system more than 100 years ago as an optional, but commonly available subject. The philosophy of the Arts and Crafts subject was first formulated by Otto Salomon and Hulda Lundin.³²⁷ Both of them considered the manual work in wood or textile material as contributing to the general education as well as being an alternative to the traditional way of learning through reading and writing. Since 1955 the Arts and Crafts subject has been a compulsory subject in the 9 year comprehensive school system.

Swedish schools have gone through great changes during the last decade. New content needs teaching-learning volume and urges reorganisation. New values replace old ones. It is time to question the aim and the content of the existing subjects. Almost all parents, grandparents and the past generations, as well as the teachers themselves, hold some personal opinions about the Arts and Crafts subject based on personal memories. Such opinions may work as preservation of old traditions, but they may also contain very important information about the specific values of the school-subject. My research interest is if and how an "old" subject like Arts and Crafts can develop to fit into a modern school. Are there certain qualities in the subject which still make a contribution to the general or specific development of the pupils?

³²⁷ Lundin, Hulda (1892). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. Salomon, Otto (1894). *Om slöjd såsom uppfostringsmedel*.

Compared to any other compulsory schoolsubject, the contemporary Arts and Crafts subject has been the object of little research. There are consequently, not many scientific reports or dissertations related to the subject. The very few dissertations show a wide variety of focuses. The history and early philosophy of the subject is the area which has been most illuminated by researchers.

Research on schoolsubjects often means studying of the intentional perspectives in various texts like state committee reports, the course of study, and the curriculum. In earlier research I have found that teachers in Arts and Crafts³²⁸ show a very independent attitude towards the national curriculum. The politically founded intentions might be interpreted in various ways by the teachers and might be understood differently by the pupils. The purpose of this study was to illuminate and question the schoolsubject Arts and Crafts from the perspective of the pupils.

Method

The empirical study consists of two separate parts of interviews. One cover 17 interviews with adults aged 25 – 75 years (informants), focusing their memories from the Arts and Crafts subject in the compulsory school, and the other 12 interviews with subject teachers in Arts and Crafts, aged 45 – 65 years (teachers). The interviews had a qualitative approach. My own previous knowledge as a teacher in Arts and Crafts can be regarded both as a bias and as a resource. The way of using several steps for the analysis and for the interpretation of the interviews was chosen to prohibit too premature and too biased conclusions. On the other hand my understanding of the school situation, gave me qualifications to better understand the context and the meaning of the content of the interviews.

The analysis is made from different points of reference. The first and second series of interpretations were made on empirical

³²⁸ The Swedish name of the subject is now *Slöjd*. Earlier there have been other similar names according to the materials used, like *textilslöjd*, and *trä- och metallslöjd*. In the end of the 19th century there were two types of *slöjd*, one for girls, using textile material *flickslöjd* (*slöjd för flickor*) and one for boys using mainly wood and metal, *pojkslöjd* (*slöjd för gossar*).

ground and aimed at identifying the major problem areas. The main question was to investigate the essence of the Arts and Crafts subject, the way it appeared in the memory of the informants, and the way it was interpreted in the teachers' opinions. In brief the first series of analysis showed that the memories included the specific environment and mood in the Arts and Crafts classroom. Both the informants and the teachers mentioned the personal interaction between teachers and pupils. The interviews also showed a variety of intentions and attitudes among informants and teachers. It was possible to identify three typical characters among teachers; the artist, the educator and the craftsman. Depending on the character, the aim and direction of the subject did vary between the teachers. The aim, organisation and working methods could be more or less understandable from the pupil's point of view. The self-made objects were used outside school, and in that way naturally put in a social and cultural setting. Many memories were connected with impressions through the senses like colour, smell, sound, tactile feeling etc.

The major problem areas were identified as:

- the relationship between work process and object
- the teachers' different ways to understand their task in relation to the pupils' various ways of understanding the aim of the subject
- the tacit dimension of the philosophy and aim of the subject related to the conception of the subject pronounced by the informants and the teachers
- the relationship between the informants personal experience of Arts and Crafts education and what they prefer to mention as important in the future Art and Craft teaching.

The second series of analysis focused the answers and suggestions for the Arts and Craft subject in the future. It is possible to identify connections between pleasurable memories and informants arguing for the same conditions in the future, as well as negative experiences seem to be mentioned as unnecessary future content. The variety of answers saying that Arts and Crafts education is

unnecessary in the future, to saying that Arts and Crafts education is essential and necessary.

It was possible to distinguish between three different directions of the concepts of subject content connected with problem-solving and technology, with aesthetics, culture, communication and with general education.

The result of the theoretical analysis

Analysis of the central problem areas

The main problem areas were then taken as the point of departure for the third way of analyzing, which is theoretical. The direction of the Arts and Crafts subject has changed over the years. From the beginning the self-made object was the prescribed goal, and at the same time the evidence of a fulfilled task. Through the completed manual work the desired knowledge was obtained. In the middle of the 20th century Sweden introduced a 9-year comprehensive school. In the new school system with the aim to serve all children regardless of aptitude, family or geographical background. The so called 'aesthetic practical subjects' got a prominent place. The focus in the Arts and Crafts subject changed from the object to the process. International influences from Art, Design and Technology education were influential, when the sequenced process³²⁹ was formulated (idea – planning – making- evaluation). It became necessary for the teachers to provide possibilities for the pupils to make their own choice, to make their own sketches, to develop creative thinking and to make the decision of what object to produce.

The curriculum text has changed in a similar way, from prescribing certain objects as a guarantee for specific knowledge, to emphasizing the process as a guarantee for certain experiences, which are supposed to give the pupil the desired knowledge. Whatever valid course of study, the teachers show a great variety in how they interpret the national guidelines for the subject. They

³²⁹ In Swedish *slöjdprocessen*.

have problems to theoretically explain *why* they choose certain ways of teaching. They prefer to tell about *what* they are doing. Their professional thinking seems to be based on a comprehensive view of the subject, an individual view of the pupil, and a personal approach to their subject teaching.

The educational background of the interviewed teachers is mixed of handicraft, artistic training and the teacher training given in independent teacher training institutes without academic connections.³³⁰ In that way the interviewed teachers are part of more than one professional "culture", which may have an impact on the way they cope with their professional tasks. Their competence profile may also differ depending on their personal interest and personal background.

Analysis of the qualities of the Arts and Crafts subject

Through earlier analysis I have identified certain general aspects of the subject which could be mentioned as characteristics of the subject.

- The first quality is related to the type of experience and knowledge gained through working with Arts and Crafts
- The second quality is connected with the self-made object in textile, wood or metal as a cultural artefact.

The aim of the Arts and Crafts subject is not only the obvious object as the result of a similar evident working process, but also experiences and knowledge of various kinds. Through the change of focus which was mentioned above, the *how*-aspect and the *what*-aspect of the subject have changed position and are now interlaced and mixed.

The philosophical reasoning behind introducing Arts and Crafts as a school subject was based on the idea that manual work has an

³³⁰ Since 1977 all teacher training in Sweden is intergrated in the universities. The academic way of writing reports and papers is now mixed with handicraft teaching and general teacher training. Unfortunately, there is still a very narrow scientific base for the Arts and Crafts subject, because of lack of research in field.

impact as means of general education. I have already mentioned Otto Salomon and Hulda Lundin as the two persons who introduced the subject in a broader sense in the Swedish schools. John Dewey has, in many of his philosophical texts, written about the importance of manual work as a source of experience, and as a necessary component in getting the pupil to understand working processes and the construction of society. The quotation below shows in short his arguments for including manual training in schools.

The saw, hammer and plane, the wood and clay, the needle and cloth, and the processes by which these are manipulated, are not ends in themselves; they are rather agencies through which the child may be initiated into typical problems which require human effort, into the laws of human production and achievement, and into the methods by which man gains control over nature, and makes good in life his ideals. Out of his larger human significance must grow gradually the interest in the technical problems and processes of manual training. When the interest becomes of purely technical sort, then of necessity manual training no longer occupies a central position; it belongs upon the level where all other forms of special techniques are found.³³¹

I have in the following to mirror some aspects of Arts and Crafts education against texts written by John Dewey. Arts and Crafts is said to be a practical subject, characterized by manual work. Through the connection with manual work, it has been regarded as a-theoretical and, as a consequence, connected with low status. One dilemma is the seemingly transparency of the content of the subject, which actually hides the view of what is "behind the curtain". It is a delicate task to decide what is theoretical knowledge, what is practical knowledge and what is something else in the subject field, because one part of the knowledge can be called tacit knowledge. The concept of subject knowledge in this sense, is not only restricted to what the pupil can tell or write, but also to what he or she can observe, experience, interpret, produce and distinguish.

³³¹ Dewey, John (1899). The Place of Manual Training in the Elementary course of study. In: *Manual Training Magazine*(1901) Vol. 2, No. 4. p.193 –199.

It is difficult to decide what is tacit knowledge in the concept of Arts and Crafts. If knowledge is regarded as something like a communicable language, it is necessary to learn the language before you can understand the meaning of the words. I have found examples³³² where the researcher thinks that there is no language, but the situation shows that the researcher probably did not understand the language used.

John Dewey thought that learning should be organized so that the pupils could get their own experiences, which would help them to reach another step of understanding. He has been labelled as someone who simply thought about "learning by doing". I would say that his use of the concept "experience" with necessity includes reflection in doing, on doing and after doing. More recently his intentions have been explained as "intelligent action"³³³, which is close to my understanding of the manual practice in Arts and Crafts. When an Arts and Crafts project is over and the object is brought home, it is valued by others. The explained feeling is similar to what Dewey defined as *an* experience. It is something unique, which could be identified by starting and ending.

The way to learn Arts and Crafts is not to read about what to do, but just do. It is to watch, to understand, to imitate, to practise and to explore. The creative process itself is demanding and pleasurable. The Mastery-learning has been criticized because of the conservative and repeating aspects, still this is the most frequently used method in Arts and Crafts. The teacher demonstrates how to handle tools, how to use bodystrength, how to make stitches, etc. That way of learning makes it very clear to the pupil that they learn something similar to what older people, family members and others already can do. They become socialized into a circle of people who know more or less the same things. Such manual knowledge is primarily connected with the world outside the school.

It is possible to distinguish between at least two different ways of organizing the teaching-learning in Arts and Crafts. Both of

³³² Dormer, Peter (1994). *The art of the maker*.

³³³ Ryan, Allan (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*.

them aim at developing an independent way of working for the pupils. The first one is based on a constructivistic idea. The teacher introduces new subject matter and organizes very carefully before real, manual work starts, by planning, preparing, letting the pupils practise in advance, in order to prohibit mistakes when producing an object which is very close to the original idea. The other way of teaching-learning is more "experimental". The problems are more or less solved "as we go along". The pupil starts to work after getting his/her idea confirmed by the teacher. When problems occur, they are solved by the pupil or/and the teacher in collaboration.³³⁴ The two examples as well as their variations, aim at the same goal; i.e. to give the pupils opportunity to get good experiences, which would make them more self-confident and increase their capability to work with textile, metal or wood materials on their own.

The learning process in Arts and Crafts is closely connected with the pupils bodily experiences. The knowledge might have a tacit dimension, but it is recognizable, when something has become familiar. The muscles might recognize how to use a planer or how to knit, the smell of different kinds of wood may be identified by a person with earlier experiences. The tactile feeling of different textiles can tell the origin of the materials etc. Such learning can only be generated through real experiences.

The subject Arts and Crafts contains several cultural aspects, like looking back at the cultural heritage represented in usable tools, clothes and household equipments as well as the manual processes to produce them. On the other hand it also represent a current culture among young people. The pupils might, during Arts and Crafts lesson, get the opportunity choosing what project to work with. They can make experiments or elaborate their own ideas of design, fashion and function as well as their æstetic expression. The work can be used as a part of the self-investigation which concerns many teenagers today. Used in that way, both the

³³⁴ Anttila, Pirko (1992). I: Jernström, Elisabet (2000) *Lärande under samma hatt*. (Titel in English: Teaching-and-learning under the same Hat. A theory of teaching-and-learning generated by multimethodological investigations of masters, journeymen and apprentices.)

workprocess and the object can be seen as a way of communication, using its' own language.

Analysis of qualities related to the individual person

To do manual work was regarded as something which differs from other type of work. It is said to generate feelings of fulfilment and pleasure. Some of the informants and the teachers thought it has become a necessary part of their lives. The material itself may offer a challenge to concur or it could function as a inspiring point of departure for a creative work.

The way of doing Arts and Crafts work may differ from person to person. The fixed steps defining the working process according to the National curriculum can be regarded as guidelines. But there are several ways to pass manual æsthetic workprocesses which ought to be recognized by teachers in Arts and Crafts. In order to make the learning meaningful it is important to recognize the needs and the wishes from the pupils' themselves. This is quite possible to maintain because there are no national standards to fulfil which may restrict the teaching variety. Through the work with the material, the pupil gradually gain a higher degree of knowledge, even without teaching-learning activity. The individual gain a metalevel of learning through reflections over the result of the work. The teacher themselves can identify their own needs to work with the material and they clearly say in the interviews, that the experience and the subject knowledge is very important for them, as well as the way they can express themselves through working with the material. The teachers want the pupils to experience the same excitement, pleasure and enrichment as they themselves have done.

According to John Dewey it is not possible to separate practice from theory and it is not the same to substitute a real experience with a schoolexercise. Arts and Crafts should be regarded as "methods of life" not distinct studies. I have transferred what Dewey called four "instincts"³³⁵ to a three-dimensional figure (see page 191), where the four angels symbolize the æsthetic, the

³³⁵ Dewey, John , The school and the society. In: Dworkin, Martin, S. (1959). *Dewey on Education. Selections*, p. 50 ff.

manual, the social and the theoretical aspects of the Arts and Craft subject. All aspects are included in every piece of work without any preplanned hierarchy, but single dimensions may be more or less prominent in different works. The model can be used as a tool for planning or evaluation.

Referenser

Om två årtal angivits inom parentes, avser det första det ursprungliga utgivningsåret, och det andra den upplaga som åberopas i denna avhandling.

- Alerby, Eva, Kansanen. Pertti & Kroksmark, Thomas (red) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Archambault, Reginald D. (ed.) (1964, 1974). *John Dewey on Education. Selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, Howard, S. (1982, 1984). *Arts World*. Berkely: University of Carlifornia Press.
- Becker, Howard, S.(1998). *Tricks of the trade. How to think about your research while yo're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science. Tema Barn. Diss.
- Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Diss.
- Birgerstam. Pirjo (2000). *Skapande handling, om idéerna's födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, Erling (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa. Diss.
- Björkvold, Jon-Roar (1989, 1991). *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa förlag.
- Bogen, Jorun, S. (1997). *Kunskapen stabilitet och flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet* Bergen: Universitetet i Bergen. Den kunsthistoriske fakultet. Institutt for kulturstudier og kunsthistorie. Seksjon for kunsthistorie. Diss.

- Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962 - 1994*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-191. Licenciatavhandling.
- Borg, Kajsa (1999). Läroplanen stöd eller hinder i skolslöjdens utveckling. I: *Nordisk Pedagogik*, nr 2, 1999, vol. 19, s.121 –129.
- Burgess, Robert, G. (ed.) (1984). *The Research Process in Educational Settings: Ten case studies*. London: The Falmer Press.
- Carlgren, Ingrid (1995). National Curriculum as a social compromise of discursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of Curriculum Studies*, 27, (4), s.411-430.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. HLS förlag, Stockholm.
- Csikszentmihályi, Mihály (1987). "Flow and Education". *The North American Montessori Teachers' Association Journal*, 1997, 22 (2), p. 2-35.
- Csikszentmihályi, Mihály (1996, 1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihályi, Mihály (1999). *Finna Flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi*. Falun: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1901). The place of manual training in the elementary course of study. I: *Manual Training Magazine*, Vol.II, No 4, July 1901.
- Dewey, John (1910, 1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, John (1916, 1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1934, 1987). *Art as Experience*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1988) (Boydston, Jo Ann, ed.). *The Later Works 1925 – 1953. Vol. 13, 1938 – 1939*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938, 1997). *Experience and Education*. New York: The Kappa Delta Pi Lecture Series.
- Dewey, John, (1959). *Dewey on Education, Selections. Classics in education No 3*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dormer, Peter, (1994). *The Art of the Maker. Skill and its Meaning in Art Craft and Design*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Duckenfield, Michael (1981). *Svensk-engelsk ordbok för utbildningsområdet*. Stockholm: UHÄ. Liber.

- Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Falköping: Liber utbildning.
- Dreyfus, Hubert, L. (1990). Is Socraters to blame for Cognitivism? I: Göranzon, Bo & Florin, Magnus (red.) *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Drotner, Kirsten (1991). *Att skæpe sig selv. Ungdom – æstetik pædagogik*. Copenhagen: nordisk Forlag A/S.
- Dworkin, Martin, S. (1959). *Dewey on Education. Selections*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eggleston, John (1976). *Development in Design Education*. London: Open Books Publishing Ltd.
- Eggleston, John (1992). *Teaching Design and Technology. Developing Science and Technology Education*. Buckingham: Open University Press.
- Eisner, Elliot, W. (1996). A qualitative Approach to Research on Artistic Phenomena. I: Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Uotila, Minna, se nedan;
- Eisner, Elliot, W. (1996). Research on Arts and Crafts as Cultural Phenomena.. I: Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Uotila, Minna (1997). *Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium, Helsinki*. NordFo. Research in Sloyd Education and Crafts Science B. No. 3
- Elsner, Catharina (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm Library of Curriculum Studies 5. Stockholm: HLS förlag.
- Elsner, Catharina (2000). Så tänker lärare i estetiska ämnen. *Häftet för didaktiska studier 70/71*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för kommunikation och lärande.
- Endo, Toshiyaki (1987). Utveckling av en pedagogisk idé. Synpunkter på slöjden i Sverige under mer än 100 år. *Skapande Vetande, rapport nr. 6*. Linköping: Linköpings universitet.i
- Eriksson, Karl Henrik (1979). *Skolan och slöjden. Två kulturer. Rapport 4*. Linköping: Universitet i Linköping, Pedagogiska institutionen, Rapport LiU-PEK-R-45.
- Eriksson, Karl Henrik, Guttormsen, Edel, Lundberg, Thorsten och Malmberg, Kristina (1980). *Skolan och slöjden. Slutrapport. Rapport 8*. Linköping: Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen.i Rapport LiU-PEK-R-53.i
- Featherstone, Mike (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Stockholm: Stehag.

- Ginner, Thomas & Mattsson, Gunilla (red.) (1996). *Teknik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Glaser, Barney, G. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney, G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley. The Sociology Press.
- Glaser, Barney, G. (1993) (ed.). *Examples of Grounded Theory: A Reader*. Mill Valley. The Sociology Press.
- Goodlad, John, I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. N.Y.: Mc Graw-Hill.
- Goodson, Ivor, F. (1983, 1987). *Schoolsubjects and Curriculum change. Studies in Curriculum History*. London: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor, F., (1988). *The making of Curriculum. Collected essays*. London: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor, F. (1994). *Studying Curriculum*. Buckingham.: Open University Press,
- Gulliksen, Marte (1997). *Det skapande møtet. En teoretisk och en praktisk-estetisk studie av personens møte med materialet i den skapande processen*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Avdelningen for estetiske fag og formkultur. Hovedfag.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i filosofisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Wistrand.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Inger (1998). Att tillägna sig Grounded Theory. *FOG-rapport nr 43*. Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Guvå, Gunilla (2001). *Skolpsykologens rolltagande – överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology no 76. Diss.
- Göranzon, Bo & Florin, Magnus (red.) (1990). *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Halvorsen, Else-Marie (1994). Kulturarven i grundskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En lærerundersøkelse i Telemark. Notodden: *Nota bile nr. 2-93. Telemark Lærarhøgskole*.
- Halvorsen, Else-Marie (1996). *Kulturarv og kulturarvsoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjon. En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo. Diss.
- Halvorsen, Else-Marie (1999). Kulturförståelse hos lærere. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 4-5/99, s. 248 – 259.

- Hammersley, M. & Atkinson, (1987). *Feldtmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hartman, Per (1984). *Slöjd för arbete eller fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport 3/84. Licenciatuppsats.
- Hartman, Sven, G. & Lundgren, Ulf, P. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, Sven, G. (1994). Handledning. Liten handbok för den som arbetar med projekt, specialarbeten eller rapporter. *Skapande Vetande. Rapport nr. 17*. Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, Sven, G. (1995a). Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk utbildningshistoria. *Skapande Vetande. Rapport, nr 28*. Linköpings universitet. Linköping.
- Hartman, Sven, G. Thorbjörnsson, Hans & Trotzig, Eva, (1995b). Handens pedagogik. *Skapande Vetande. Rapport nr. 29*. Linköpings universitet. Linköping.
- Hartman, Sven, G. (1996). Konservativt hantverk och progressiv pedagogik. I: Seitamaa-Hakkarainen, Pirita & Uotila, Minna (1997) *Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium, Helsinki*. NordFo. Research in Sloyd Education and Crafts Science B. No. 3.
- Hartman, Sven, G. (1998). *När universitetsadjunkter ansågs bildningsbara eller Erfarenheter av ett program för kompetensutveckling för universitetsadjunkter eller Personalchefen Karlsson får en idé*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet. LiU-PEK-R-206.
- Helgadottir, Gudrun (1997). *Art and Craft Teachers' Curriculum Identity as reflected in life histories*. Vancouver, Canada: University of British Colombia. Diss.
- Hernández, Niina (2000). *Tailoring the unique Figure*. Göteborg: Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Hilber, Paul (red.)(1970). *Slöjd i grundskolan. Att hitta på och formge en grej*. Kommentarthäfte. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.
- Hichman, Larry A. & Alexander, Thomas M. (1998) (eds.). *The essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, Education, Democracy*.
- Hohr, Hansjörg (1992). Det estetiske i socialiseringsteoretisk perspektiv. I: *Nordisk Pedagogik, nr.1, 1992*, sid. 41-51.
- Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansklæreforeningen. Danmark.

- Homlong, Siri (2000). *The Old Amish Quilt*. Et forsøk på transformering av en tradisjon. Uppsala: Institutionen för hushållsvetenskap. Uppsala universitet. Licentiatuppsats.
- Ihatsu, Anna-Marja (1998). *Craft, Art-craft or Craft-design? In pursuit of the British equivalent for the Finnish concept 'käsiyö'*. Joensuu: Research reports of the faculty of education N:o 69, University of Joensuu.
- Jacobsson, Bengt (1999). *Livets längtan efter sig självt. Den skapande människan*. Stockholm: Forum.
- Jacobsson, Maja (1994). *Kläder som språk och handling*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Jackson, Philip (1998). *Dewey and the Lessons of Art*. New Haven: Yale university Press.
- Janick, Allan (1990). Tacit knowledge, Rule-following and Learning. ? I: Göransson, Bo & Florin, Magnus (red.) *Artificial Intelligence, Culture and Language: On Education and Work*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Luleå: Institutionen för Lärarutbildning. Centrum för forskning i lärande. Luleå Tekniska universitet. Diss.
- Jiveskog, Lars-Olov, Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1978). *Kommunikation och kreativitet? Bakgrund och utgångspunkter för ett studium av skolämnena musik och teckning*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik.
- Johansson, Marlene (1994). *Slöjdprocessen, arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar*. Göteborg: Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap. Göteborgs universitet.
- Johansson, Marlene (1999). Sociokulturella praktiker i slöjden. I: *Nordisk Pedagogik*, nr 2, 1999, vol. 19, s. 98 –115.
- Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842 – 1919*. Umeå: Umeå universitet. Pedagogiska Institutionen. Diss.
- Kjosavik, Steinar (1998). *Fra færdighetsfag til forming. Utvikling fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanshistorisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo. Den utdanningsvitenskaplige fakultet. Diss.
- Klein, Georg (1990, 1995). *Om Kreativitet och Flow*. Stockholm: Brombergs.

- Kotre, J. (1995). *White Gloves. How We Create Ourselves Through Memory*. New York: The Free Press.
- Kragelund, Minna (1990). *Opdragende håndarbejde. En undersøgelse af håndarbejdsfaget, dets metode og dets bevidstheddannelsevirkning i almueskolen ca 1880-1910*. København: Danmarks lærerhøjskole, Institut for æstetiske fag og mediepædagogik.
- Kroksmark, Thomas (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg.: Daidalos.
- Kronberg, Sie (1997). *Ljusskimmer och dataflimmer. Om möjligheterna att med dator som formgivningsredskap åstadkomma mönster med transparent verkan i textila material*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdelningen for estetiske fag. Hovedfag.
- Kungliga Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor (U55)*.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsson, Lena (1991). *Varje människa är ett skåp*. Stockholm: Trevi.
- Lindensjö & Lundgren, Ulf, P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*.
- Lindfors, Linnea (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmatveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier*. Vasa: Pedagogiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning. Åbo akademi.
- Lindfors, Linnea (1999). *Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. An outline of a sloyd educational theory*. Reports from the Faculty of Education, No 4, 1999. Vasa: Åbo Akademi University. Department of Teacher Education.
- Lindholm, Stig (1985). *Kunskap från fragment till helhetssyn*. Stockholm: Kontenta, Liber.
- Lindström, Lars (1998). *Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review*. Stockholm Library of Curriculum Studies 2. Stockholm Institute of Education Press.
- Lundberg, Thorsten (1963). *Fostran genom slöjden. I: Skola och samhälle. Pedagogiskt Forum. Häfte 6/1963*.
- Lundberg, Thorsten (1975a). *Slöjdpedagogiska artiklar och debattinlägg under 15 år vid Slöjdlärarseminariet i Linköping, 1960 – 1975*.
- Lundberg, Thorsten (1975b). *Lug-slöjd, reviderad upplaga 1975 10 08*. Kompendium.

- Lundberg, Thorsten (ed.). *Sloyd in school. Guide for teachers*.
Linköping: Slöjdlärarseminariet. Kompendium.
- Lundberg, Thorsten (1975). MUT 75, Slöjdgruppen.
Diskussionsunderlag. Kompendium.
- Lundin, Hulda (1892, 1918). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. Stockholm: C.E. Fritzes Bokförlag AB.
- Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck – en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No58. Diss.
- Malmsten, Carl (1941). *Ung slöjd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- van Mannen, (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. I:
Theachers and Teaching: theory and practice. Vol. 1 No 1.
- Marton, Ference & Booth, Shirley. (1997, 2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May, Rollo (1975, 1994). *Modet att skapa*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945, 1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (1995). Kunskande som reflekterad handling. *Slöjdforum* nr: 5, 1995, s. 32-35.
- Molander, Bengt (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*. Göteborg: Skriftserien Forskningens Villkor. Humanistiska fakulteten, Göteborgs universitet.
- Moreno, Herrera, L. (1998). *Cuban sloyd. An evolutionary approach; Theoretical perspective and empirical contribution*. Åbo: Åbo Akademi University Press. Diss.
- Neisser, U. & Fivush, R. (eds). (1994). *The Remembering Self. Construction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1994). Self-narratives: True and false. In : U Neisser & R. Fivush, (Eds) *The remembering self. Construction and accuracy in self-narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Næslund, Lars (1991). *Läraryntentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Stockholm: HLS förlag. Diss.
- Normalplan för undervisning i folkskolor och småskolor (1878).
Stockholm: P.A. Norstedts & Söner.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordiska Ministerrådet (1983). *Nordisk skolterminologi*. Nordisk Ministerråd. Köpenhamn.
- Normalplan för undervisningen i Folkskolor och småskolor (1919).
- Nygren-Landgärs Christina (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. Åbo: Åbo Akademi Univ. Press.
- Pemberton, A.R. och Egglestone, S. J, (eds.) (1973). *International Perspectives of Design Education*. University of Keele, Studies in Education, Drifffield, Yorkshire, England.
- Perez, Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala: Acta Universitatis, Uppsala Studies in Education 43. Diss.
- Polany, Michael (1966). *The tacit dimension*. Garden City, Anchor Books.
- Reincke, Hans Jochen (1995). *Slöjd. Die schwedische Arbeiterziehung in der internationalen Reformpädagogik*. European University Studies, series IX, Education, Vol 613. Frankfurt am Main: Europaischer Verlag der Wissenschaft. Diss.
- Richardsson, Gunnar (1977, 1994). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, Allan (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York, London: W.W. Norton & Co.
- Salomon, Otto (1884). *Om slöjden såsom uppfostringsmedel*. (Ur vår tids forskning) Stockholm: Samson & Wallin.
- Seitamaa-Hakkarainen, Pirta & Uotila, Minna (1997). Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium, Helsinki, 1996. NordFo. *Techneseries. Research in Sloyd Education and Crafts Science B no3 1997*. University of Helsinki, Faculty of Education, Department of Teacher Education. Finland.
- Silén, Charlotte (2000). *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, No 73. Linköpings universitet. Diss.
- Sjögren, Jan (1984). Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80. *Linjenämndens skriftserie 84:1*. Linköping: Institutionen för slöjd, Linköpings universitet.
- Sjögren, Jan (1985a). Allt går inte att mäta med millimeter. En skrift om konstnärligt utvecklingsarbete. *Slöjdlärlinjenämndens skriftserie 85:1*. Linköping: Linköpings universitet.
- Sjögren, Jan (1985b). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdlärlarutbildningen åren 1960-1985*. Linköping: Institutionen för slöjd, Universitetet i Linköping.

- Sjögren, Jan (1991). Praktiskt i skolan. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola. Linköping: Arbetsnotat nr. 85 från Tema T. Linköpings universitet.
- Sjögren, Jan (1997). *Teknik - genomskinlig eller svart låda?* Linköping: Institutionen för Tema. Linköpings universitet. Diss.
- Skolverket (1993). Slöjd. Huvudrapport. *Skolverkets rapport nr. 24*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1994a). Slöjd. Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap. *Skolverkets rapport nr. 58*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan.* (Reviderad Lpo 94). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1996). *Individens skolkarriär. Intervjuer med tjugo ungdomar i gymnasieskolan.* Utvärdering av den reformerade gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. Skolverkets rapport nr 92. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2000). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan.* Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1960). Läroplan för grundskolan, allmän del. *Skolöverstyrelsens skriftserie 60. (Lgr 62)* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del, (Lgr 69)* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, supplement.* Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del (Lgr 80)* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1970). *PM. Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelse, nr 9, 1970. Årgång 7.*
- Skolöverstyrelsen (1974). Mål för undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan. *Aktuellt från Skolöverstyrelsen . Specialnummer maj 1974. Riktlinjer för målarbetet inom projektet Målbestämning och utvärdering (MUT).*
- Skolöverstyrelsen, arbetsgrupp (1975). *Förslag till utvecklingsarbete i slöjd. (sltm).* Kompendium.
- Skolöverstyrelsen (1985). *Skoltermer på engelska. SÖ informerar 85:6.* Liber. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1988). *Att vara lärare i grundskolan. R 88:37.*
- Slöjdlärarseminariet (1972). *Ritning eller modell. En jämförande studie av planeringsmetoder i slöjdarbetet.* Linköping. Kompendium.

- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions *Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1956:18. *Konstbildning i Sverige*. Förslag till åtgärder för att främja svensk estetisk fostran avgivet av 1948 års konstutredning. Stockholm:
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensman, Mailis (1999). *Olle Andersson formgivare*. Värnamo: Arena.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Tjepry Procedures and Teckniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1997). *Grounded Theory in Practise*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Suojanen, Ulla & Porko-Udd (red.) (1999). World-Wide Sloyd. Ideologi för framtidens samhälle. Ideology for future society. Dokumentation från NordFo symposium. *Techneserien. Research in Sloyd Education and Crafts Science B: 8/2000*. Vasa: Institutionen för lärarutbildning. Enheten för slöjdpedagogik och huslig ekonomi, Åbo akademi.
- Svensson, Bengt (2000). *Hundra år i skolslöjden*. Vikingstad: Form i trä.
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin Bengt (red) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (1995). Är handen praktisk och tanken teoretisk? *Slöjdforum nr 1, 1995, s. 5-7*.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tempte, Thomas (1997). *Lilla arbetets ära*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Thorbjörnsson, Hans (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Thorbjörnsson, Hans (1992). *Slöjd och lek på Nääs, en bildkrönika om ett kulturarv*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Torstensson-Ed, Tullie (1997). *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköping studies in Education and Psychology. No 55. Linköping. Diss.
- Trotzig, Eva (1991). Maria Nordenfeldt och hennes seminarium. I: *Hjärna händer 100 års textil slöjd. Göteborgs universitet 1891-1991*. Göteborg: Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.

- Trotzig, Eva (1992). "Kvinnan bär hemmets trefnad på spetsen av en synål" *Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*. Stockholm: Skeptronhäften 8, HLS förlag. Licenciatuppsats.
- Trotzig, Eva (1997). "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter" *Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. Diss.
- Truedson, Lars (1991). *Vad lär de sig i skolan? Resultat från en nationell utvärdering av skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Rapport R90:47.
- Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelningen (1998). *Den praktisk musiske dimension i undervisningen. Forløb og erfaringer – en introduktion*. Danmark.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919. Stockholm: Svenska Bokförlaget.
- Utbildningsdepartementet (1993). *Utbildningsterminologi. Svensk-engelsk.svensk basordlista. Ds 1993:12*.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94 • Lpf 94*. Stockholm: Liber.
- Valentin, Elsa (1946). *Skolslöjd för flickor. Stockholmsmetoden*. Stockholm: Svenska bokförlaget, Norstedts.
- Wiberg, Albert (1939). *Till skolslöjdens förhistoria*. Lund: Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 56/57.

Otryckta källor

Föreläsning av Lena Larsson, *KU-seminarium*. Institutionen för slöjd, Linköpings universitet våren 1993.

Föreläsning av Olle Andersson, *Slöjdbiennalen*. Institutionen för slöjd hantverk och formgivning, Linköpings universitet, augusti 1998.

Föreläsning av Jan Svennungsson, *KU-seminarium*. Institutionen för slöjd, hantverk och formgivning, maj 2000. Linköpings universitet.

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Inst. för pedagogik och psykologi
Kajsa Borg

Hej!

Det var jag som ringde till Dig för några dagar sedan och frågade om Du hade möjlighet att svara på frågor om vad du minns från Din slöjdundervisning. Jag har valt att komma till XXXX därför att jag själv bott och arbetat där i 20 år och att jag på så sätt känner samhället väl.

Jag behöver Din hjälp att ta reda på vad vuxna personer minns av från sin slöjdundervisning, eftersom jag håller på med en undersökning som handlat om detta vid Linköpings universitet. Jag söker upp personer genom att plocka namn ur telefonkatalogen och vill gärna ha med människor i olika åldrar. Det gör ingenting om Du tycker att Du inte kommer ihåg så mycket. Det är också intressant i detta sammanhang.

Jag kommer att vara i XXXX den 19 och 20 maj. Intervjun tar 20-30 min. Du kan själv bestämma vilken tid på dagen som passar dig bäst, och om Du vill att jag skall komma hem till Dig eller om du hellre vill komma till xxxx-skolan. Jag kommer att ringa dig igen, för att bestämma exakt när vi skall träffas.

Med vänliga hälsningar

Tel. 012/28 21 09 eller 28 27 48 (arb.)
013/ 21 26 22 (bost.) Adress: Enskiftesgatan 36, 583 34 Linköpings
Universitet, IPP e-mail: kajbo@esi.liu.se

IPP

Kajsa Borg

INTERVJUGUIDE

våren 1999

Minnen

Vad tänker du på när du hör ordet slöjd?

Kommer du ihåg vad du gjorde i slöjden?

Kan du beskriva något arbetet?

Storlek, färg, form, funktion

Har du något föremål kvar

Använder du det?

Upplevelser

(Visar ett föremål)

Vad tror du det här föremålet betydde för den som gjorde / tillverkade det?

Har du några särskilda minnen från slöjden när du kände dig speciellt glad/nöjd eller speciellt bexviken?

Hur kändes det att vara i slöjdsalen? Var det trevligt?

Mera långsiktiga spår efter slöjdundervisningen.

Har du egna verktyg/redskap hemma för att kunna jobba?

Hur ofta använder du dem?

Har dina barn behov av att få slöjdundervisning i skolan?

Varför det?

Vad har slöjdundervisningen betytt för dig på längre sikt?

Slöjdföremål i korgen

Användes som minnes cues vid intervjuer med informanterna.

Babyskjorta, vit med krås
Bundet broderi, framsida till lampskärm
Slöjdförkläde, vitt med rött monogram
Slöjdförkläde, blått pojkmodell
Örngott, vitt med tränsad halsöm
Stygnduk, trädd
Slöjdpåse, slöjdruta med korsstygnbroderi
Lampduk, stoppövning
Stoppad kobraorm
Maskinsytt pennfodral med blixtlås.
Svarvad ljusstake
Liten skärbräda
Smörkniv i eneträ
Stövelknekt
Träskål, urkarvad, betsad och lackad

Hållare för kom-ihåg-rulle

Frågeställningar som berördes i lärarintervjuerna

Redovisade i Borg, Kajsa (1995) *Slöjdämnet i förändring
1962 – 1994*, bil. 5.

Hur länge har du varit lärare?

Var fick du din utbildning?

Varför blev du slöjdlärare?

Hur var din första anställning – berätta!

På vad sätt har slöjdämnet förändrats under din aktiva tid som slöjdlärare?

På grund av vilka orsaker inträffade förändringarna?

Hur skulle du vilja uttrycka dig om du skulle "sälja" slöjdämnet vid t.ex. ett föräldramöte?

Vilket är det viktigaste syftet med slöjdämnet?

Hur tror du att slöjdämnet i grundskolan kommer att se ut om tio år?

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY

- 1.e HOLM, ROLF. Massed and Distributed Criterion Information. Studies of e Verbal Learning. 1973. ISBN 91-7222-024-4.e
- 2.e TROPÉ, BARBRO. Individual Discovery and External Direction. Studiese of the Effects of Different Methods of Instruction. 1974. ISBN 91-7222-078-3.e
- 3.e LINDGREN HOOKER, BERNICE. Eductional Flow Models. Withe Applications to Arab Statistical Data. 1974. ISBN 91-7222-091-0.e
- 4.e HOLM, ULLA. Criterion Information and Principle Information. Studiese of Verbal Learning. 1975. ISBN 91-7222-108-9.e
- 5.e GRUNDIN, HANS. Response Requirements and Information about e Correct Responses in Programmed Instruction. 1975. ISBN 91-7372-012-7.e
- 6.e ADHAM, KHALIS. Planning Medical Education: Ways to Improvee Conditions of Students in Medical Schools in Iraq. 1975. ISBN 91-7372-013-5.e
- 7.e ERASMIE, THORD. Language Development and Social Influence. 1975.e ISBN 91-7372-038-0.e
- 8.e STOCKFELT-HOATSON, BRITT-INGRID. Training of Immigrante Children in Pre-School in Norrköping. 1978. ISBN 91-7372-226-X.e
- 9.e CHAIBDERRAINE, MOHAMED. Educational Wastage at the Primarye Level. 1978. ISBN 91-7372-221-9.e
- 10.e ENGVALL, THORVALD. Förutsättningar och hinder före småföretagsutbildning. 1980. ISBN 91-7372-365-7.e
- 11.e BORGBRANT, JAN. Ledningsutveckling. Modellanalys i anslutning tille två utvecklingsprojekt. 1980. ISBN 91-7372-366-5.e
- 12.e HULT, HÅKAN. Vuxenstuderandes studiesituation. En undersökninge utförd inom kommunal vuxenutbildning. 1980. ISBN 91-7372-367-3.e
- 13.e HULTMAN, GLENN. Organisationsutveckling genom ledarutbildning. Ene utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar. 1981.e ISBN 91-7372-452-1.e
- 14.e ARNBERG, LENORE. Early Childhood Bilingualism in the Mixed-Lingual Family. Summary. 1981. ISBN 91-7372-462-9.e
- 15.e LOTFABADI, HOSSEIN. Higher Education Evaluation: Investigations of e Graduate Studies. 1981. ISBN 91-7372-501-3.e
- 16.e TÖRNVALL, ANDERS. Läraren och Läroplanen. En undersökning ave mellanstadielärares grundsyn i förhållande till mål och riktlinjer ie läroplanen för grundskolan (Lgr 69). 1982. ISBN 91-7372-510-2.e
- 17.e TÖRNVALL, MARIE-LOUISE. Läraren och Internationaliseringen. Ene undersökning av mellanstadielärares attityder till internationella frågor ie läroplanen för grundskolan (Lgr 69). 1982. ISBN 91-7372-541-2.e

- 18.e HOIEN, TORLEIV. Ekkoisk Minne og den Auditive Persepsjonen. 1983.e
ISBN 91-7372-672-9.e
- 19.e ANDRÉ-EKLUND, SIGRID. Vilken frihet ger friheten? En studie av ett
deltagarstyrt utvecklingsarbete i gymnasieskolan. 1983. ISBN 91-7372-
611-7.e
- 20.e AL-ABDI, ABDUL-MUTTALIB. Friluftsverksamheten i innerstadense
gymnasieskolor. En undersökning av hur friluftsverksamhetens måle
förverkligas i gymnasieskolan i Stockholms innerstad. 1984. ISBN 91-
7372-736-9.e
- 21.e SVENSSON, TORBJÖRN. Aging and Environment. Institutional Aspects.e
1984. ISBN 91-7372-845-4.e
- 22.e ELLSTRÖM, PER-ERIK. Rationality, Anarchy, and the Planning of e
Change in Educational Organizations. A study of Problem Solving and e
Planning of Change in Small Work Groups. 1984. ISBN 91-7372-852-7.e
- 23.e GERHARDSSON, BIRGIT. Kvinnor och vuxenutbildning mitt i livet. Ene
studie av vuxna kvinnors förhållningssätt till utbildning. 1985. ISBN 91-
7372-883-7.e
- 24.e ANDERSSON, YVONNE. Teknikämnet på grundskolans mellanstadium.e
1988. ISBN 91-7870-337-9.e
- 25.e WINTER, HANS A. Anställdas deltagande i organisationsutveckling. Ene
teoretisk och empirisk analys av förutsättningarna för participation. 1989.e
ISBN 91-7870-468-5.e
- 26.e NAJI, MOHAMED. En skola för folket - en skola för eliten. En studie ave
de faktorer som betingar såväl framgång som misslyckanden i Tunisiense
primärskolor. 1990. ISBN 91-7870-474-X.e
- 27.e MALMBERG, BO. Access to resources in e different age-cohorts.e
Implications for activity level loneliness and life satisfaction. 1990. ISBN e
91-7870-592-4.e
- 28.e HEDRÉN, ROLF. Logoprogrammering på mellanstadiet. En studie ave
fördelar och nackdelar med användning av Logo i matema-
tikundervisningen under årskurserna 5 och 6 i grundskolan. 1990. ISBN e
91-7870-656-4.e
- 29.e BERGSTEN, CHRISTER. Matematisk operativitet. En analys ave
relationen mellan form och innehåll i skolmatematik. 1990. ISBN 91-7870-
666-1.e
- 30.e FRANKE, ANITA.Handledning i praktiken. En studie av handledares och e
lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningse
praktikdel. 1990. ISBN 91-7870-689-0.e
- 31.e FALLSBERG, MARGARETA. Reflections on medicines and medication.e
A qualitative analysis among people on long-term drug regimens. 1991.e
ISBN 91-7870-799-4.e

- 32.a EKHOLM, BODIL; HEDIN, ANNA. Sitter det i väggarna? En beskrivning av daghemsklimat och barns beteende. 1991. ISBN 91-7870-802-8.a
- 33.a SVANBERG HÅRD, HELENE. Informellt lärande. En studie av läroprocesser i folkhögskolemiljö. 1992. ISBN 91-7870-894-X.a
- 34.a ERICSON, BRITTA. Editor. Aspects on Literacy. Selected papers from the 13th IRA World Congress on Reading. 1992. ISBN 91-7870-970-9.a
- 35.a UNGMARK, INGER. Kvinnor, brott, övervakning. 1992. ISBN 91-7871-012-X.a
- 36.a SAMUELSSON, STEFAN. Scripted knowledge packages: Implicit and explicit constraints on comprehension and memory. 1993. ISBN 91-7871-080-4.a
- 37.a SJÖSTEN, NILS-ÅKE. Sockenbiblioteket - ett folkbildningsinstrument i 1870-talets Sverige. En studie av folkskoleinspektionens bildningssyn i relation till sockenbiblioteken och den tillgängliga litteraturen. 1993. ISBN 91-7871-093-6.a
- 38.a HARTMAN, PER. Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolornas praktiskestetiska verksamhet. 1993. ISBN 91-7871-094-4.a
- 39.a ELLSTRÖM, EVA. Integration i institutionaliserad verksamhet. En studie av gruppintegration av hörselskadade och döva barn i förskolan. 1993. ISBN 91-7871-118-5.a
- 40.a MILSTA, MARGARETHA. Målstyrning och mellancheferers arbete - hierarki, delaktighet och tillfälligheternas spel. 1994. ISBN 91-7871-412-5.a
- 41.a PERSSON, ULLA-BRITT. Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension. 1994. ISBN 91-7871-440-0.a
- 42.a REZA-SAHAF, ALI. Language, identity and social behaviour. A socio-cultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism. 1994. ISBN 91-7871-449-4.a
- 43.a AHLSTRAND, ELISABETH. Lärares samarbete - en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium. 1995. ISBN 91-7871-545-8.a
- 44.a COLNERUD, GUNNEL. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. 1995. HLS förlag.a
- 45.a RAHIMI, AMENEH. Problem-Based and Conventional Medical Education from a Student Perspective. A qualitative analysis comparing students' experience of medical education, approach to learning and reading comprehension. 1995. ISBN 91-7871-584-9.a
- 46.a TÖRNQVIST, INGVAR. Oscar Olsson folkbildaren. I synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet. 1996. ISBN Sobera förlag 91 7296 340-9. ISBN Bildningsförlaget 91 8840 221-5.a

- 47.e ANDERSSON, JAN. Two is one too many: Dyadic memory collaboration effects on encoding and retrieval of episodes. 1996. ISBN 91-7871-838-4.e
- 48.e SZKLARSKI, ANDRZEJ. Barn och konflikter. En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande. 1996. ISBN 91-7871-842-2.e
- 49.e WESTLUND, INGRID. Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid. 1996. ISBN 91-7871-847-3.e
- 50.e ABRANDT, MADELEINE. Learning Physiotherapy: The impact of formal education and professional experience. 1997. ISBN 91-7871-932-1.e
- 51.e SANDAHL, ANITA. Skolmatematiken - kultur eller myt? Mot en bestämning av matematikens didaktiska identitet. 1997. ISBN 91-7871-945-3.e
- 52.e EDVARDSSON STIWNE, ELINOR. Förändringsprocesser i kommunal organisation. En studie av organisering och meningsskapande i två förvaltningar. 1997. ISBN 91-7871-944-5.e
- 53.e ROBERTSON HÖRBERG, CRISTINA. Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskaper och forskning. 1997. ISBN 91-7219-018-3.e
- 54.e TROTZIG, EVA. "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter".e Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning. 1997. ISBN 91-7219-034-5.e
- 55.e TORSTENSON-ED, TULLIE. Barns livsvägar genom daghem och skola.e 1997. ISBN 91-7219-103-1.e
- 56.e BERGSTEDT, BOSSE. Den livsupplysande texten. En läsning av N.F.S.e Grundtvigs pedagogiska skrifter. 1998. Carlssons Bokförlag. ISBN-91-7203-281-2.e
- 57.e JOHANSSON, KARINA. A "happy" approach to speechreading: The effects of facial expression, emotional content, and script information on speechreading performance. 1998. ISBN-91-7219-228-3.e
- 58.e MAGNUSSON, ANDERS. Lärarkunskapens uttryck - en studie av lärares självförståelse och vardagspraktik. 1998. ISBN 91-7219-350-6.e
- 59.e ANTONSON, SIVERT. Hörselskadade i högskolestudier. Möjligheter och hinder. 1998. ISBN-91-7219-360-3.e
- 60.e SALMINEN-KARLSSON, MINNA. Bringing women into computer engineering. Curriculum reform processes at two institutes of Technology.e 1999. ISBN 91-7219-484-7.e
- 61.e OSMAN, ALI. The Strangers among us. Ethnicity, Culture, and Immigrants: The Social Construction of Identity in Adult Education. 1999.e ISBN 91-7219-530-4.e
- 62.e ADAMSON, LENA. Like Circles on the Water. A Study of Adolescent Identity. 1999. ISBN 91-7219-533-9.e

- 63.e DAVIDSON, BO; SVEDIN, PER-OLOF. Lärande i produktionssystem. - En studie av operatörsarbete i högautomatiserad process- och verkstadsindustri. 1999. ISBN 91-7219-535-5.e
- 64.e THUNBORG, CAMILLA. Lärande av yrkesidentiteter. - En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor. 1999.e ISBN 91-7219-555-xe
- 65.e GÖRANSSON, ANNE. Vision in sight. The relationships between knowledge, health beliefs and treatment outcomes. The case of amblyopia.e 1999. ISBN 91-7219-621-1.e
- 66.e LANTZ, AGNETA. Breaking Information Barriers Through Information Literacy. A Longitudinal and Interventional Study among Small-Firm Managers. 1999. ISBN 91-7219-622-x.e
- 67.e SCHOULTZ, JAN. Att samtala om/i naturvetenskap. Kommunikation,e kontext och artefakt. 2000. ISBN 91-7219-653-x.e
- 68.e ANDERSSON, PER. Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar. 2000. ISBN 91-7219-675-0.e
- 69.e JALONEN, HARRI. Flygutbildning och flygsäkerhet. Studier av relationene mellan utbildningskarriär och haveribenägenhet i ett Human Factors-perspektiv samt en attitydundersökning. 2000.e ISBN 91-7219-710-2.e
- 70.e ERIKSSON, ÅSA. Thinking Forwards and Backwards: Metamemory and metacomprehension abilities and strategies in text processing. 2000. ISBN 91-7219-838-9.e
- 71.e GUSTAVSSON, MARIA. Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. 2000. ISBN 91-7219-853-2.e
- 72.e MAGNUSON, MIRIAM. Hearing Screening of Infants and Thee Importance of Early Language Acquisition. 2000. ISBN 91-7219-850-8.e
- 73.e SILÉN, CHARLOTTE. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. 2000. ISBN 91-7219-858-3.e
- 74.e HYLANDER, INGRID. Turning processes. The change of representation in consultee-centered consultation. 2000. ISBN 91-7219-876-1.e
- 75.e BERNDTSSON, ROLF. Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. 2000. ISBN 91-7219-877-X.e
- 76.e GUVÅ, GUNILLA. Skolpsykologers rolltagande. Om överlämning och hantering av elevvårdsfrågor. 2001. ISBN 91-7219-905-9.e