

KRUT

SLÖJDÄMNET – URGAMMALT, MODERNT OCH COOLT
ALLA DESSA SLÖJDPÅSAR
SLÖJDÄMNET OCH GENUS
ESTETISKA LÄRPROCESSER OM, I, MED OCH GENOM
LANDET DÄR SLÖJD OCH BILD BLEV ETT ÄMNE

SLÖJD VIDGAR PERSPEKTIVEN

*”Vi måste läsa, lyssna,
betrakta andra och
dessutom göra själva”*



SLÖJD VIDGAR PERSPEKTIVEN

<i>Marléne Johansson</i>	Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt	5
<i>Kajsa Borg</i>	Alla dessa slöjdpåsar	16
<i>Peter Hasselskog</i>	Slöjdämnet och genus	27
<i>Hasse Hedström</i>	Slöjdens fotsoldater	45
<i>Lars Lindström</i>	Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd	57
<i>Iennart Johansson</i>	Landet där slöjd och bild blev ett ämne	71

ÖVRIGT

<i>Ingrid Berglund</i>	En kritisk kommentar till gymnasieutredningen	79
<i>Viveca Lindberg</i>	Notiser, boknytt	88
<i>Agneta Knutas</i>	Avhandlingen/ mellan styrning och moral	92
<i>Andreas Nordin</i>	Bildning som ideologi	103



KRUT

Andra Långgatan 20
413 28 Göteborg
Tel 031-12 76 40, 12 86 40
Fax 031-14 37 77
Postgiro 70 89 89-9
Epost tidskriften.krut@telia.com
Webbadress www.krut.a.se

KRUT ges ut av Föreningen Kritisk Utbildningstidskrift, som är fristående från partier och andra organisationer.

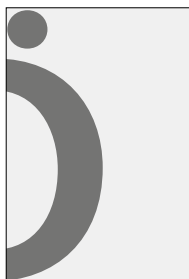
Ansvarig utgivare: Göran Folin
Redaktion: Carl-Magnus Höglund,
Siri Reuterstrand, Christer Wigerfelt
Tryck: Trydells, Laholm 2009

ISSN 0347-5409

PRENUMERATION

KRUT finns hos välsorterade bokhandlare. Enklast och billigast är ändå att prenumerera, genom att betala in direkt på pg 70 89 89-9. En helårsprenumeration kostar 200 kronor (240 kronor för institutioner). Lösnummer 60 kronor. Porto tillkommer. Det går också bra att beställa äldre nummer (se sista sid). KRUT ger ut fyra omfattande temanummer om året.

FOTOGRAFIER I DETTA NUMMER



Röhsska konstmuseet

Bilderna kommer från Konstslöjdsalong 2009. Röhsska har under snart hundra år visat design i tiden. Se mer: www.designmuseum.se

Kontaktpersoner

Eskilstuna:

Hans Östensson,
Lievägen 18,
633 69 Eskilstuna,
tel 016-262 03

Göteborg:

Elisabeth Hesslefors-Arktoft,
Inst f ämnespedagogik,
Box 300,
405 33 Göteborg,
tel 031-773 22 35

Kiruna:

Kjell Määttä,
Kyrkogatan 39,
981 37 Kiruna

Linköping:

Henrik Jakobson,
Nya Tanneforsvägen 36A,
582 52 Linköping

Malmö/Lund:

Kerstin Larsson,
Östra Vallgatan 57,
223 61 Lund,
tel 046-13 11 28

Kenny Andersson,
Sunnanväg 14B,
222 26 Lund

Skövde:

Magnus Hägg, Björkelund,
520 20 Stenstorp

Umeå:

Karl Pontén,
Axtorpsvägen 5B,
903 37 Umeå,
tel 090-776589

Uppsala:

Carina Fast, Bellmansgatan 38,
118 47 Stockholm,
tel 018-4711657, 08-6414108

Norge:

Kenneth Silseth,
Pedagogisk Forskningsinstitutet,
Universitetet i Oslo,
Pb 1092 Blinern,
0317 Oslo

Finland:

Monica von Bonsdorff,
Möviksvägen 51,
SF- 10270 Brösund,
tel 503-259290

Redaktionellt



Slöjd. Ett ämne som för en tämligen tynande tillvaro. Medan skolans övriga ämnen är inne i en ständig förnyelseprocess för att möta det framtida samhällets krav tycks slöjden ha fastnat i att sy tygpåsar och hyvla träbitar. Det är åtminstone vad många tror. Men det är naturligtvis en grovt förenkla bild.

Eleverna tycker att ämnet är roligt och ett avkopplande avbrott i ett alltmåteoretiskt anknuten schema. Men kanske har slöjden någonting mer att erbjuda? Inom ämnet finns det en fantastisk möjlighet att lära eleverna självständigt tänkande, problemlösning och samarbete. Det är egenskaper som kommer att vara minst lika viktiga i framtidens samhälle som att kunna räkna med integraler. Knyter man ihop slöjden med andra ämnen ges dessutom mängder av tillfällen till praktisk matematik och andra tillämpningar.

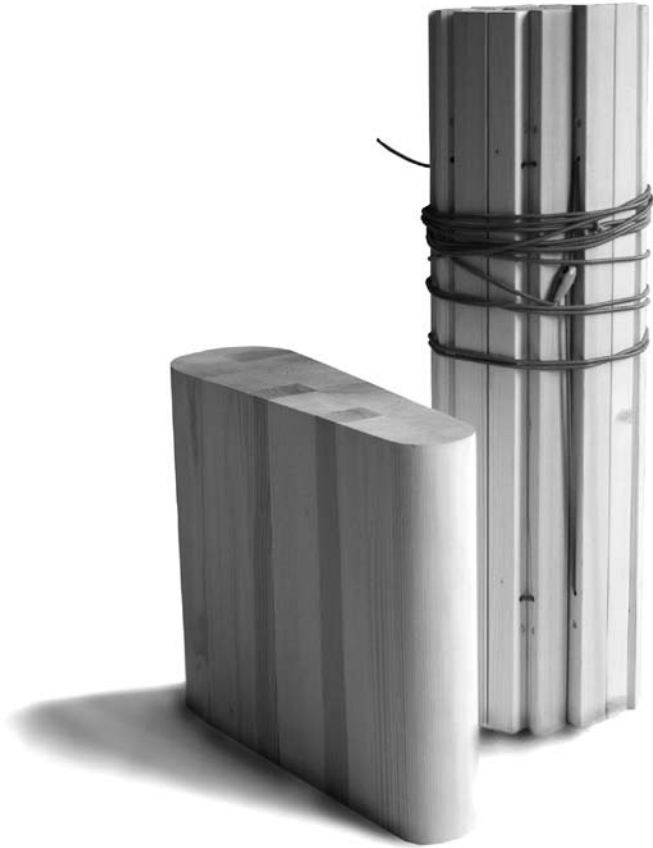
En av skolans centrala uppgifter är att lära eleverna ett kritiskt förhållningssätt till sin omvärld. Många tolkar

detta som ett ökat behov av teoretisk undervisning, men kunskapsprocessen är inte riktigt så enkelspårig. Människan är inte bara huvud utan även kropp och hand. Lärandet sker med både tanke och känsla.

För den som söker nyttoaspekter är vi övertygade om att det finns en koppling mellan slöjd och den framgångsrika svenska textil- och möbeldesignen. Eller skulle kunna finnas. Slöjdamnet står därför inför en stor utmaning att på allvar förnya sig själv. Det gäller då både att knyta an på ett mer självklart sätt till det omgivande samhället och att utgå från läroplanens kunskapsmål istället för att ensidigt fokusera på det rent hantverksmässiga.

I detta nummer har vi låtit några av slöjdens förkämpar förklara vad slöjd är eller skulle kunna vara i dag. Själva tror vi att slöjd i dagens skola kan utvecklas till något riktigt spännande.

Carl-Magnus Höglund
Siri Reuterstrand
Christer Wigerfelt



M. Johnnyson, J. Wijk, R. Peixoto Trans. Massiv gran & furu, elkomponenter, elastisk lina.

Slöjdämnet – urgammalt, modernt och coolt

AV MARLÉNE JOHANSSON

Diskussionen om slöjd begränsas alltför ofta till ett allmänt tyckande om huruvida det är modernt eller gammalmodigt. Det är dags att lyfta debatten till en vetenskaplig nivå. Först då blir slöjdämnets kunskapskvalitéer tydliga.

Sedan urminnes tider, i alla kulturer, har människan bearbetat material till fysiska föremål, och gör så fortfarande i det nutida samhället. Kunskapsformen är grundläggande för vår utveckling (Liedman, 2006; Säljö, 2005, 2008). Utifrån pedagogiska motiv är skolans slöjdämne förhållandevis ensamt om att låta barn och ungdomar utvecklas i denna kunskapsform. I slöjdämnet utgår eleverna utifrån egna idéer, eller en uppgift, när de under en hel tillverkningsprocess omvandlar olika material med hjälp av redskap till konkreta föremål. Begreppet slöjd skall vi vara rädda om och återupprätta! Slöjdbegreppet finns omtalat redan på 1300-talet i Östgötalagen och står för; slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet, klokhet, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, fyndig och påhittig. Slöjdbegreppets pedagogiska innebörd stämmer än idag när material bearbetas till ett slöjdföremål! Under åren har ett allt för snävt synsätt på slöjdämnets namn diskuterats och olika förslag på namnbyten har framkommit för att få ämnet att framstå som mer modernt, exempelvis design. Att designa står endast för delar av slöjdämnets kunskapsform och resulterar inte alltid i ett fysiskt föremål.

I Norden har vi långa traditioner av att undervisa barn och ungdomar i slöjdkunnande för att utveckla kompetenser som alla har användning

för. Slöjdundervisning finns som obligatoriskt ämne främst i de nordiska länderna. Undervisning för barn kan förekomma som tillvalsämne i några länder medan yrkes- och hantverks- eller designutbildningar är mer vanliga för vuxenstuderanden. I vissa länder kan undervisning för barn i ”slöjd” främst innebära arbete av pysselkaraktär, exempelvis genom att måla gipsfigurer eller lära sig knyta vackra rosetter, och i andra delar av världen kan man mena att det inte skall behöva ägnas undervisningstid åt sådant som barn kan lära hemma.

Nordiskt perspektiv intressant

Att uppmärksamma och ta vara på slöjddandets kunskapsform i pedagogiska sammanhang är inte alltid givet. Här är slöjdämnets ställning i de nordiska länderna unikt. Gemensamt för kunskapsområdet är dock att det i stora delar saknas vetenskapliga texter om den pedagogiska slöjden, som underlag vid argumentation om vad slöjdämnet kan tillföra i skolan. Det är en utmaning att bereda möjligheter för mångsidig forskning som visar på slöjdämnets didaktiska och pedagogiska möjligheter (Johansson & Nygren-Landgårds, 2008). Det pågår ingen egentligt vetenskaplig debatt, utan då det pedagogiska slöjdområdet är sparsamt utforskat baseras uppfattningar om slöjdämnets pedagogiska uppgifter vanligtvis istället på okunskap och allmänt tyckande, till exempel om frågan ifall slöjdämnet verkligen är tillräckligt modernt i dagens skola?

Vad man skall lära hemma eller vad skolan skall undervisa om kan alltid diskuteras. Vissa skolämnen kan framstå som heliga kor där garanterad undervisningstid tas för givet medan andra ämnen oreflekterat ifrågasätts som tillräckligt moderna. Skolan skall ge utrymme för att alla elever kan utvecklas i olika kunskapsformer. Till skillnad från vad gäller exempelvis Internet möter idag många elever slöjdämnets kunskapsområde först i skolan. Möjligheter att få egna erfarenheter om material, redskap och tillverkningsmetoder finns för flertalet elever inte utanför skolan. Trots ett ökat intresse för inredning och en fixartrend är det få barn som får lära sig slöjda hemma idag, därför är flera nybörjare i mötet med skolans slöjdämne.

Nytan av slöjdämnets kunskapsområde i relation till hemmiljö och samhällsförändringar skall uppfattas som vilket ämne som helst i skolan, mer eller mindre mossigt eller modernt för dagligt liv, för yrke, samhälle

eller fritid. Likväl som det ägnas tid åt att räkna mattetal på matematiklektionerna innehåller elevens arbete med en svarvad skål eller virkad mössa kunskapsdimensioner som bidrar till helheten. Varför skulle det vara mer eller mindre mossigt att tillverka ett slöjddalster än att läsa en dikt eller räkna ett mattetal, och varför måste mössan eller skålen vara mer direkt användbar för eleven än räkneboken eller läseboken? Slöjdföremålet kan här uppfattas som både positivt och negativt. När elever räknat eller skrivit klart i sina räkne- och skrivböcker eller laborationshäften kan dessa efter att ha tagits hem ibland hamna i en låda på vinden märkt med ”skola” för att sparas till framtiden. I och för sig skulle man kanske kunna tänka sig att till och med de mest traditionella slöjdföremålen, som en grytlapp eller en smörkniv, kunde pressas in mellan ordböckerna i bokhyllan för att användas som uppslagsverk, eller sparas i lådan på vinden, men snarare hamnar de förmodligen direkt på köksspisens krok eller i kökslådan. Slöjdade föremål tillverkas oftast efter elevernas önskan, behov och praktisk nytta (Ekström, 2008). Utöver den praktiska nyttan, egen eller som gåva, bidrar slöjdföremålet till mening. Vid framställning av ett föremål får eleverna en helhetsförståelse av hur en tillverkningsprocess fungerar samtidigt som produkten i sig ges och ger mening (Illum & Johansson, 2009). Att kunna bygga in kunskaper i ett föremål är unikt för slöjddämnet, slöjd är att tillverka föremål, men kunskaper som förvärvats under arbetsprocessen kan skuggas av föremålet.

Slöjd vidgar perspektiven

Att slöjda har ständiga inslag av matematik och teknik (Belcastro & Yackel, 2007; Pedretti, 2007). Slöjdarbete innehåller beräkningar och problemlösningssituationer där eleverna själva formulerar problemen under en inte alltid förutsägbar process. Likaså tränas eleverna i symbol och skriftspråk exempelvis vid egen dokumentation, eller som instruktioner i form av en sömnads- eller stickbeskrivning, eller i mötet med en anvisning på en maskin eller på lackburkens etikett. Beräkningar, text och bilder gör det möjligt att hålla fast vid en tankegång, som ett tankestöd. Men det räcker inte att bara kunna läsa beskrivningar, man måste också kunna utföra i handling för att det skall bli ett slöjdföremål. Även för vana slöjdare kan text och figurer vara svåra att följa. Vi måste läsa, lyssna, betrakta andra och dessutom göra själva. ”Det finns ett nära samband mellan vad män-

niskor ser och vad de gör. Det man gör blir en modell för det man ser, och det man ser blir en modell för det man gör” (Liedman, 2006, s.564). Att föreställa sig ett föremål med dess arbete, och i handling dessutom tillverka det, utmanar både inre och yttre konstruktioner (Johansson, 2002, 2008). Det kan vara skillnad mellan att tro sig veta, och att i handling kunna, vilket man kan bli varse efter att ha tagit del av fixa-hemma-program i TV-soffan. Å andra sidan kan betraktaren nöja sig med att beskåda tillverkningen som underhållningsslöjd. ”Valet står inte mellan att huruvida människor lär sig något eller inte, utan vad de lär sig av de situationer de ingår i. [...] Den intressanta frågan blir att utrona varför människor engagerar sig i och motiveras av vissa läroprocesser, medan det ofta är svårt att skapa ett sådant engagemang i andra sammanhang. Människor kan inte undvika att lära” (Säljö, 2000, s.8).

Aktiviteter i slöjdverksamhet utmärks av att flera abstraktionsprocesser och ställningstaganden samordnas när eleverna arbetar mot ett tänkt slöjdföremål (Johansson, 2002). När eleverna själva uttalar sig uppfattas slöjddämnet som ett av de mest uppskattade ämnena i skolan (Skolverket, 2005)! Slöjd tillhör de roligaste ämnena, ämnet intresserar eleverna, de upplever ett stort engagemang och eleverna uppger att de får ta ansvar och att de anstränger sig att göra sitt bästa. Eleverna trivs, uttrycker välbefinnande och uppfattar att slöjddämnet är det ämne de har störst inflytande i. För flera elever tillhör slöjdlektionerna skolveckans höjdpunkt. Men trots de positiva ordalagen uppger eleverna samtidigt att de inte uppfattar någon nytta av kunskaper i slöjd. Eleverna kopplar vare sig kunskaper från slöjddämnet till fortsatt utbildning eller kommande yrkesliv. Likaså rangordnar elevernas föräldrar slöjd (och kemi) lägst när de svarar på vilka ämnen som är viktiga för deras barns utveckling. Likartade resultat har framkommit när föräldrar har uttalat sig om slöjdekunskaper i en studie av Johansson (2002). I undersökningen uppgav föräldrarna att de inte visste vad dagens slöjdundervisning stod för, istället refererade de till egna och andras upplevelser från skola och slöjdundervisning. Studierna visar att slöjddamnets kunskapskvalitéer behöver synliggöras, såväl i skolan, hemma och i samhället!

Utöver att slöjddamnets kunskapskvalitéer behöver lyftas för elever, lärare och föräldrar tycks åsikter om kunskapsområdet få fladdra iväg med makt, fördomar och allmänt tyckande hos beslutsfattare. Då det är mindre känt

vad elever kan lära i och genom slöjden är det av vikt att det kommer fram forskningsresultat. Numera finns det forskningsresultat som kan användas i överläggningar om vad slöjddämnet kan tillföra i dagens och framtidens skola, men än mer forskning behövs. Utöver den slöjdforskning som bedrivs i Sverige finns numera ett slöjdpedagogiskt resurscenter i Finland som verkar på nordisk basis. Förutom att bidra till slöjdpedagogisk forskning och nya forskningssamarbeten är syftet med centrat att erbjuda möjligheter för examina på magister- och doktorsnivå. För nuvarande finns tolv antagna forskarstuderanden i slöjdpedagogik vid centrat, sex från Finland och sex från de övriga nordiska länderna (<https://www.abo.fi/student/slojddresurs>). Det är angeläget att utveckla forskningsbaserad kunskap inom området.

Gränsöverskridande

Det kan vara lätt att tappa greppet i ett i stora delar artificiellt samhälle. Att tillverka ett fysiskt föremål under en hel tillverkningsprocess kan vara mindre vanligt i mötet med alla halvfabrikat och i det datoriserade samhället. Dagens främlingskap för material kan minska när barn- och ungdomar får slöjda. När elever omsätter sina idéer med hjälp av redskap och material till föremål, och därmed får uppleva materialens, redskapens och teknikernas möjligheter och begränsningar, tillgängliggörs kunskapsarv från tidigare generationer. Maskiner har tagit över mycket av det arbete som tidigare skett för hand, men de ersätter inte människor fullt ut utan det behövs kunskaper om exempelvis materials beskaffenhet för att låta maskinen göra arbetet (Illum & Johansson, 2009; Mäkitalo & Carlsson, 2004). Abstrakt arbete dominerar allt mer i samhället, slöjddämnet bidrar till att med kropp och sinnen uppleva och ge mening under arbetsprocesser och genom det fysiska slöjdföremålet (Alexandersson, 2007).

Både arbetsinsatsen, materialet och föremålet kan inge respekt och betydelse för hållbar utveckling och kulturella och etiska värden. I mötet med material och arbetsredskap ges naturliga tillfällen att lära sig om förhållandet mellan människa, samhälle och natur (Suojanen 1997). Slöjddämnet innefattar såväl materiella som immateriella resurser för elevers lärande. Eleverna lär sig tänka och arbeta med redskap och material och erbjuds rika tillfällen för sinnliga och estetiska upplevelser (Illum & Johansson, 2009; Johansson, 2002, 2008). Redskap, maskiner och olika slöjdtekniker

ker bär på tidigare generationers inbyggda kunskaper som levandegörs i slöjdarbetet. Med redskap och material kan vi läsa av och få förståelse och respekt för slöjdarens arbetsinsats och kunnande, insikter som bidrar till att förstå vår historia. Slöjdföremål och redskap, tillsammans med dess inbyggda arbetsprocesser runt kunskap i handling, blir kommunicerbara över gränser mellan skola, hem och fritid. Slöjdämnet inbjuder till möten över generationsgränser och mellan elever med olika kulturella och sociala bakgrunder. Slöjdämnets gränsöverskridande kunskapsarv är naturligt invävt i det moderna samhället.

Upplevd materialkännedom kan bidra till att man som konsument bättre kan avgöra skillnader i kvalitet vid inköp, skötsel och återanvändning. Slöjden har flera ekonomiska fördelar, föremålen tål oftast att slitas på länge och behöver inte bytas ut som flera andra konsumtionsprylar. Att vara slöjdekunig medverkar till ett oberoende i samhället genom att själv kunna göra, och klara av att vårda och reparera, istället för att slänga och köpa nytt. Resurshushållningsaspekterna i slöjdämnet är både materiella och immateriella. De kan innefatta handledningsberedskap och tidsuppfattning och lyfta etiska aspekter samt ekologisk-, kulturell-, och social- och ekonomisk hållbarhet (Johansson, 2002; Johansson & Hasselskog, 2008). Vid tillverkning av ett eget slöjdalster kan elever få respekt för det inbyggda arbetet som kan ligga bakom det synliga när de ser andra alster, värderingar som kan nyttjas i möten med föremål i andra sammanhang, både antika och föremål som kan vara tillverkade av barn i andra länder. När elever bearbetar material till fysiska föremål kommer de nära insikter om hållbar utveckling vilka är högst angelägna för dagligt liv och framtid.

Ett egentillverkat alster som man använder själv eller ger bort i gåva kan ge lycka och tillfredsställelse för eleven. Slöjdprodukten bli meningsbärande och kan få en egen plats i hjärtat hos exempelvis pappa eller mormor. Mentala och fysiska kroppsliga erfarenheter i mötet med material och redskap kan ge frustration men också glädje och lycka som väsentliga erfarenheter för hälsa, välbefinnande i dagligt liv. Att slöjda ger tid för tankar och känslor och arbetet får ta den tid det tar. Kroppen behöver handling för att uppleva och minnas. I slöjden behöver eleverna inte tävla med maskiner som gör perfekta produkter utan istället får de låta den mänskliga handen göra ett unikt föremål. Slöjdämnet ger elever tillfällen att tänka och fundera över det som kommer ut av handens arbete. Det

är ingen bortkastad skoltid – tvärtom. Lärande kan ske när man minst anar det. Slöjdande ger gynnsamma förutsättningar för överlappning av koncentration, reflektion, vila och harmoni och därmed minskas stress och oro. Eleverna uppger själva flera positiva aspekter och att de inte känner sig stressade under slöjdarbetet (Skolverket, 2005). Slöjddämnet kan bidra till självkänedom, tillfredsställelse och livskvalitet. Det är lustfyllt att slöjda, kanske en bidragande orsak till varför slöjddämnet är så populärt i skolan?

Urgammalt, modernt och coolt

Det finns en positiv trend i samhället vad gäller ett ökat intresse för slöjd och hantverk. Å andra sidan råder det brist på kvalificerad hantverkskunskap. Det är ett stort intresse för second hand och att fixa och inreda. Kanske är det en motreaktion mot det automatiserade, fabriksstillverkade och anonyma samhället? Ungdomar chattar med varandra om slöjd och hantverk i internetmiljöer. På välbesökta bloggar på Internet byter ungdomar beskrivningar och idéer om slöjd och hantverk. Ungdomar kan också ägna sig åt provokativ graffitislöjd när de broderar på bussäten eller sticker till lyktstolpar och cykelställ i offentliga rum. Slöjd har en identitetsbärande betydelse när social och kulturell identitet möts. Att kunna göra själv är för ungdomar ett sätt att uttrycka sig själv i ett fysiskt föremål, inte bara på dataskärmen. Det sker också möten in real life, man träffas på symöten, stickcaféer, medeltidsmässor och musikfestivaler för att slöjda tillsammans. Det finns en trend där tradition blandas med en kaxig attityd. Slöjd är coolt! I skolans slöjdundervisning används datorn för dokumentation, informationssökning eller för användning av multimedieprogram för att lära slöjdtekniker (Degerfält & Porko-Hudd, 2008). Vägen till lärande blir annorlunda med samhällsutvecklingen, även i slöjddämnet.

Den handledningsberedskap elever kan tillägna sig genom slöjddämnet kan relateras både till kommande studier, dagligt liv, fritid och kommande arbetsliv. Att vara företagsam skall inte enbart förknippas med yrkeslivet (Elo, 2006). Listan kan göras lång, i alla sammanhang behövs personer som vill och vågar ta ansvar och initiativ, personer som kan ta risker, som förmår lösa oförutsägbara problem, som kan uppfatta sammanhang och samband. När elever har inflytande och engagemang under arbetet från idé till ett färdigt slöjdföremål finns goda förutsättningar att bli företagsam

på flera vis. Arbetet med att omforma material till föremål innefattar det gamla slöjdbegreppets immateriella innehåll, exempelvis klokhet, slughet, skicklighet och att vara fyndig.

Slöjdämnets tradition med koppling till hantverksyrken såsom snickare eller sömmerska gör att andra områden sätts åt sidan då man talar om slöjdämnets plats i skolan. Givetvis behövs det kunskaper för traditionella hantverksyrken, men förmodligen nyttjar även en kirurg, en tandläkare, en frisör, en arkitekt eller vilken yrkeskategori som helst, flera av de kunskaper slöjdämnet ämnar utveckla. Var och när man under livet förvärvar och använder kunskaper är inte givet, men skolan skall verka för att alla barn och ungdomar får möjligheter att utvecklas på flera sätt.

Trots elevernas positiva uppfattningar om arbetet i slöjdsalarna är slöjdämnets dilemma den okunskap som råder vad gäller det som är möjligt att lära i och genom slöjdämnet. Slöjdämnets kunskapskvalitéer är inte tillräckligt uppmärksammade varken i slöjdsalarna eller utanför skolans väggar. Så kan gälla för flera ämnesområden, men några skolämnena har självklara positiva värderingar av föräldrar och andra kunskapsområden kan ifrågasättas alltför smalt i politiska och byråkratiska sammanhang. En förhoppning är att samhällets förändringstakt inte gör att vi tappar fotfästet om vad det är för slags kunskapsformer elever behöver utveckla under sin uppväxt. Med samhällets snabba förändringar är det en utmaning för alla som arbetar med barn och ungdomar och slöjd att tydliggöra, lyfta och öka medvetenheten om slöjdämnets gynnsamma potential. Slöjdämnet står för ett ständigt aktuellt kunskapsområde i skolan! Slöjd är modernare än någonsin. Slöjdkunnande är både urgammalt, modernt och coolt!

Marléne Johansson arbetar dels vid Göteborgs universitet där hon är docent i slöjd, dels vid Åbo Akademi i Vasa, Finland, där hon är docent i slöjdpedagogik.

REFERENSER

- Alexandersson, M. (2007). How to do a thing into something? Learning sloyd through interactions with artefacts. I M. Johansson & M. Porko-Hudd (Eds.), *Knowledge, Qualities and Sloyd* (Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science A:10/2007, 5–18). Vasa, Finland: Åbo Akademi University, Faculty of Education.
- Belcastro, S-M. & Yackel, C. (2008). *Making mathematics with needlework*. Wellesley, MA: A K Peters, Ltd.

- Degerfelt, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*, 113–123. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Elo, J. (2006). Företagsamhet genom slöjd. (Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 12/2006). Vasa, Finland: Åbo Akademi.
- Ekström, A. (2008). Provlapp eller sja? Om relationer till slöjdföremål. Ingår i K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*, 171–186. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009, under tryckning). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1).
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2008). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. Ingår i H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*, 263–276. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. & Hasselskog, P. (2008). Slöjdämnet efter millennieskiftet. Ingår i K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*, 15–28. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Johansson, M. & Nygren-Landgårds, C. (2008). *Slöjdpedagogiska utmaningar* (Fakultetsserien, vetenskapligt granskad rapport 26/2008, 55–68). Vasa, Finland: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Liedman, S.-E. (2006). *Stenarna i själen: Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Bonniers.
- Mäkitalo, Å. & Carlsson, C. (2004). Graverande kunskap: teknik- och kunskapsbildning inom gravyrkonsten. I Jernstöm, E. & Säljö, R. (Red.), *Lärande i arbetsliv och var dag*, 72–92. Jönköping: Brain Books.
- Pedretti, C. (2007). *Leonardo da Vinci. The machines*. Florence: Giunti.
- Skolverket, (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes. (M. Johansson & P. Hasselskog, författare)
- Suojanen, U. (1997). Slöjd som en del av hållbar utveckling. I Seitamaa-Hakkarainen, P & Uolila, M. (Red.), *Produkt, Fenomen, Upplevelse*, 73–87. (Techne series: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B:3/1997). Helsinki, Finland: University of Helsinki, Faculty of Education.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*, 11–14. Stockholm: Lärarförbundets förlag.



Emelie Rygfelt Wilander Virkade bröst. Mattor. Foto: Karin Granstrand



Eva Davidsson Hatt. Ulltrikå. Foto: Anna Molander

Alla dessa slöjdpåsar

AV KAJSA BORG

I över 100 år har elever sytt slöjdpåsar i textilslöjd. Slöjdämnets skeptiker ser det som beviset för att slöjden är föråldrad. I själva verket är den ständigt föränderliga och till tidsandan anpassade slöjdpåsen beviset för motsatsen.

I TV-programmet Skolfront diskuterades under senvintern om slöjdämnet är berättigat eller en otidsenlig kvarleva, i en tid när datorerna är viktiga inslag i alla människors liv. Varför skall eleverna slösa bort så mycket tid på att snickra och sy i skolan, när de kunde göra egna webbsidor eller dataspel i stället? Som exempel anfördes att fyra generationer i samma familj hade sytt slöjdpåsar – ett till synes tydligt tecken på stagnation och brist på ämnesutveckling i den textila slöjden. Man kan förmoda att det är liknande förhållande i andra familjer – det har med säkerhet tillverkats miljontals slöjdpåsar under skolslöjdens drygt 110 år. Det finns alltså anledning att granska slöjdpåsen som pedagogiskt fenomen.

Synpunkterna som framfördes i TV-programmet visar på åtminstone två vanligt förekommande (van)föreställningar om slöjd, dels att slöjd föremålen i sig ses som själva ämnesinnehållet, dels att de kunskaper som exempelvis slöjdpåsen representerar lätt kan trivialiseras. Att sy en slöjdpåse kan innebära att eleven tillägnar sig en god kombination av textila grundkunskaper, men när det gäller slöjdundervisningen uppskattas eller ifrågasätts föremålen ofta utan koppling till den kunskapsutveckling som förväntas ske genom slöjdandet. När det gäller andra ämnen är det en självklarhet att det finns en studiegång från det enkla grundläggande till det mera komplexa. Progressionen i slöjdekunskaperna är mera diffust uppfattad.

Ett annat skäl till föreställningen att ämnet verkar vara opåverkat av tidens gång, är att ämnesnamnet slöjd har behållits genom åren, om än i några olika kombinationer, exempelvis slöjd för gossar och slöjd för flickor, textilslöjd och trä- och metallslöjd samt slöjd i hårda och mjuka material. Ett namnbyte i likhet med att teckning blivit *bild*, gymnastik har blivit *idrott och hälsa* eller som när hemkunskap fick tillägget *konsumentkunskap* skulle kunna ge intryck av modernisering, men sådana förändringar garanterar inte en nyorientering. Hittills har ämnesnamnet slöjd ansetts vara tillräckligt tydligt och omfatta ämnets viktigaste aspekter, trots flera interna omprioriteringar. (Betydelsen och ursprunget till slöjdbegreppet beskrivs av Johansson på annan plats i detta tidskriftsnummer).

Kursplanetexterna (Skolverket, 2000) tyder på att den nutida slöjden har mycket litet gemensamt med den tidiga slöjden, men tilltron till att nya kursplanetexter verkligen förändrar ämnesinnehåll eller arbetsmetoder är starkt överskattad när det gäller alla ämnen. Slöjdlärarna är inte den enda kategorin av lärare som arbetar med en egen dold underförstådd agenda i skolpraktiken vilken har sin grund i ämnestraditioner och lärarnas föreställningar om ämnet, oavsett innehållet i styrdokumentet (Borg, 1995; Hartman et al., 1995). När det gäller slöjdamnet så har antagligen faktiska omständigheter i samhället, i skolan samt teknikutvecklingen mera direkt bidragit till konkreta innehållsliga förändringar.

Slöjdamnet/ämnen har motiverats på olika sätt genom åren, men det har varit unikt på så sätt att ämnet redan i etableringsperioden i slutet av 1800-talet tog fasta på hela människan. Man talade om både *materiell* och *formell bildning*. Ämnet syftade till att utveckla alla sidor av eleven inte enbart den intellektuella sidan, men inte heller enbart den rent hantverksmässiga kunskapen. Det handlade i stället om fostran till arbetsglädje och personlig utveckling i kombination med en allmän händighet, självständighet, flit och noggrannhet.

En av slöjdens förgrundsgestalter, Hulda Lundin (1847 – 1921) uttryckte målet för handarbetsundervisningen så här:

*”Att öva handen och ögat; Att skärpa tanken; Att stärka ordningssinnet;
Att utveckla självverksamhet;
Att framkalla kärlek till noggrant och omsorgsfullt utfört arbete och därjämte
skall denna undervisning sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter*

Denna undervisning har alltså ett tvåfaldigt mål; å ena sidan att vara ett formellt bildningsmedel och å den andra sidan att främja en praktisk uppgift.” (Lundin, 1907, s. 2).

Det är värt att notera att Lundin ansåg att även de yngre gossarna bör delta i handarbetsundervisningen, eftersom det inte föreligger någon risk att gossarna med detta blir ”flickaktiga”. Lundin jämför med sjömän och soldater som måste kunna ta hand om sin egen sömnad utan att förlora ”sin hurtighet”.

Slöjdpåsarna

Låt oss titta litet närmare på hur sömnaden av just slöjdpåsarna hantlerats genom historien.

Slöjdpåsen dyker upp i läroböckerna från 1800-talet under benämningen *arbetspåse*. Det har även förekommit varianter i mindre storlekar som *sybehörspåse* eller *kulpåse*. Vad skulle eleven lära sig? Eftersom Lundin (1907) påpekar att det handlar om att lära eleverna sådant som symaskinen inte förmår att uträtta, så måste vi utgå ifrån att arbetspåsens handsömnadsmoment var medvetet valda och bedömdes vara nyttiga kunskaper för kvinnor som skulle tillverka och vårda hemmets textilier. De lärde sig att vika trådrakt, nåla, träckla, sy jämna fällstygn utan att räkna trådar eftersom ögat skulle tränas, sy kastsöm och fästa tråden noga, helst ”omärkbart”. Dessutom skulle eleverna kunna sitta rakryggade medan de sydde. Påsen kunde märkas med korsstygn och dras ihop upptill med långa bomullsband. Noggrannhet och flit premierades. De första lärarna i slöjd var småskollärare eller folkskollärare med kortare kurser i slöjd.

Från 1920-talet och framåt fick hantverksteknikerna en allt större betydelse, inte beroende på kursplaneändringar eller namnändring utan beroende på att många folkskollärare lämnade över ansvaret för slöjdundervisningen till särskilda handarbets- och slöjdlärare. Dessa lärare hade ingen eller kort pedagogisk utbildning, men kunskaper i hantverket. Funktion och kvalitet i arbetet blev viktiga. I både trä- och textilslöjden betonades progressionen i arbetet. Det var viktigt att lägga en god grund av kunskaper som sedan stegvis kunde byggas ut med något nytt i varje nytt slöjdarbete. Stor möda lades också ned på att lära ut rätta kroppsställningar och korrekta handgrepp vid användandet av verktyg och redskap. För detta ändamål användes ”åskådningsplanscher” (Borg, 2008).

Världshändelserna avspeglades i slöjdundervisningen. Elsa Valentin (1946) skriver i tredje upplagan av sin bok *Skolslöjd för flickor* (första upplagan kom 1932) att andra världskriget ”fört den kvinnliga slöjden i förgrunden”. Boken har därför utökats i de avsnitt som handlar om materialvård och materialkännedom. Valentin påpekar vidare att ”Utvecklingen inom slöjden aldrig får stå stilla. Den gemensamma grundtanken måste alltid vara den, att slöjdundervisningen skall bibringa eleverna en färdighet för livet, och en färdighet, som är användbar i livets alla skiften.” (s. 6). Utvecklingen i detta fall innebar att olika övningslappar införts *före* sömnad av slöjdpåsen, och beskrivningen av hur arbetet skall gå till har blivit ytterst detaljerad. Den beskrivs som *arbetspåse med dragband* (s. 59) som skall sys av gulrutigt bomullstyg, märkas med rött DMC-garn och dras ihop med röda bomullsband. Arbetsmomenten är vikning, träckling, fällning, hopkastning, förstärkning vid sprundet, fästning och märkning samt garnering med ”efterstygn i raka geometriska mönster”.

Det som skall läras in är i stort sett detsamma som i Lundins handböcker, men det är i sammanhanget värt att notera att det fortfarande var Undervisningsplan för rikets folkskolor från 1919, som gällde ända fram till 1955.

Under 1940 och 50-talen uppstod en motreaktion mot den styrda så kallade ”serieslöjden”. Slöjdföremålen blev inte enbart nyttigt användbara i hemmet utan mera anpassade till elevernas egna behov. Det tekniska kunnandet kombinerades med tankar om skönhet och funktion i samma tid som Sverige upplevde sin första designvåg med försäljningslogos som ”vackrare vardagsvara”. I boken *Vi syr, Vi stickar, Vi virkar* (Aktiv hushållning, 1946), som fanns i många textilslöjdssalar på 1950- och 60-talen, finns bilder på maskinsydda *förvaringspåsar* i olika storlekar för ostoppade strumpor, garnnystan och lappar. Påsarna är sydda i kraftigt kadettyg, randigt i rött och vitt eller blått och vitt med ficka på framsidan och kraftiga vita snoddar för att dra ihop dem upptill. Modellerna var framtagna av Göta Trägårdh, som blev en av Sveriges första textildesigners. Här har form, färg och funktion prioriterats framför de pedagogiska handsömnadsövningarna. Samtidigt hade olika storlekar på tygpåsar som kunde hängas upp på krokarna en praktisk funktion, eftersom plastpåsar inte ännu var allmänt förekommande.

Under 1960-talet sågs den skapande verksamheten som en viktig del i personlighetsutvecklingen och i självförverkligandet. Kursplanen (Kungl. Skolöverstyrelsen, 1962) föreskriver ”Tillverkning av textila föremål, där eleverna får utlopp för sin fantasi och verksamhetslust”, utan att ange några exempel. Däremot föreslås *förvaringspåsar* som ett tänkbart alternativ för träning i maskinsömnad i lågstadiet i *Studieplaner för grundskolan, textilslöjd*. Det påpekas samtidigt att slöjdarbetet skall vara ett medel för att öva den manuella färdigheten och en inkörsport till kunskaper om färg, form och struktur (Lenberg et al. 1964). I supplementet Slöjd (Skolverket, 1969) står att ”elevernas individuella utformning av ett arbete bör alltid eftersträvas” (s. 4).

Slöjdpåsarna som under denna tid syddes på symaskin, blev personligt utformade av varje elev, som kunde välja tyg och färgkombinationer efter egen smak. Ofta förekom märkning eller eget ritad dekoration i form av broderi och/eller applikationer, vilket var tekniker som föreskrevs i läroplanssupplementet. I och med att pojkar och flickor fick lika mycket av både textil- och trä- och metallslöjd i årskurserna 3–6, halverades tiden i varje slöjdart samtidigt som lärarna fick dubbelt så många elever. Detta medförde med nödvändighet en hel del rationaliseringar. De pedagogiska tankarna med att använda enbart rutiga och randiga tyger för att underlätta för eleverna att lära sig klippa, vika och sy rakt övergavs, till förmån för elevernas träning i att komponera egna färg- och mönsterkombinationer. Eleverna lärde sig ändå att sy rakt med hjälp av en blyertsrand ritad på insidan av påsen eller genom att använda avståndsmarkeringar på symaskinens stygnplåt. Möjligheten att zick-zacka traskanter på moderna symaskiner undanröjde mycket av den tidigare tidsödande handsömnaden.

Slöjdpåsen får ny roll

1980 kom nästa läroplan (Skolverket, 1980) som inte föreskrev någonting annat med anknytning till slöjdpåsar än att eleverna skulle lära sig att arbeta med maskinsömnad. De slöjdpåsar under denna period som tillverkades som tillverkades fick gradvis en mera individualistisk utformning. Det var populärt bland pojkarna att välja kamouflagetyg till sina slöjdpåsar, medan flickorna valde tryckta bomullstyger med andra mönster. Enfärgade tyger kunde färgas eller dekorerats med tygtryck eller batikmönster. De olika brodersömmar som tillkommit på symaskinerna kunde användas som ett

alternativ till broderi. Variationsmöjligheterna visade sig vara oändliga.

Från 1990-talet och framåt har en ökad valfrihet präglat samhället som helhet och det har givetvis även påverkat slöjdundervisningen. Antagligen har de flesta elever idag möjlighet att välja att antingen sy en slöjdpåse eller något annat med liknande teknisk svårighetsgrad som ett av de första arbetena på symaskin, men det finns fortfarande lärare som ser nyttan av att eleverna använder sina förvaringspåsar i skolan. Följande citat fanns på en e-postlista för textillärare i februari 2009:

”För övrigt tycker jag att elevernas slöjdpåsar är toppen. Slöjdpåse=portfolio. Där samlar vi elevers planeringar, fotografier och värderingar kring sina arbeten. Just nu är jag jätteglad för att vi har dem. Det blir en jättebra hjälp när jag ska skriva skriftliga omdömen om deras utveckling.”

Slöjdpåsarna har varit ett obligatoriskt inslag i textilundervisningen fram till 1950-talet, därefter har de ingått i slöjdundervisningen som textilläraernas dolda agenda, inte därför att lärarna är förändringsobenägna, utan därför att slöjdpåsarna är funktionella. De går att stänga, tvätta och återanvända i andra sammanhang. De måste annars ersättas av plastpåsar, vilket vore ett sämre alternativ både med tanke på miljö och funktion. Slöjdpåsarna har varit och är fortfarande ett lagom svårt, lagom stort, lagom billigt föremål att träna enkel maskinsömnad på, och vars utformning kan varieras i oändlighet efter elevernas intentioner.

IKT i slöjden

Tillbaka till frågan i början av denna artikel. Skulle det ändå vara bättre använd tid att eleverna på skoltid gjorde egna webbsidor i stället för att slöjda? Frågan är möjligen fel ställd. Informations- och kommunikationstekniken (IKT) har kommit för att stanna och för att användas i alla ämnen, inte i första hand i stället för något ämnesinnehåll. Den digitala tekniken gjorde sitt intåg i slöjdsalarna på 1980-talet i form av ”datasmaskiner” med digital inställning av stygnlängd, stygnbredd och hastighetskontroll. För eleverna blev det en spännande utmaning att pröva de nya symaskinerna samtidigt som det antagligen blev lättare för dem att ställa in önskade stygn med digitala siffror och + och -, i stället för mekaniska vred med siffror

blandade med streck. Med hjälp av förprogrammerade sömmar kunde eleverna åstadkomma både monogram och eget komponerade bilder.

På 1990-talet började det dyka upp datorer i en del slöjdsalar. Datorerna används idag av eleverna på ett mångsidigt sätt; för att söka information och inspiration, för att skapa textila mönster och för att översätta skisser eller foton till mönster eller tryck. Datorn används också för att eleverna via instruktionsprogram skall lära sig både handgrepp, textila tekniker och materialkunskap samt för att dokumentera elevernas slöjdarbeten med hjälp av digitala bilder på föremålen, arbetsbeskrivningar, självvärderingar och egna kommentarer till arbetet, vilket eleven sedan kan samla i en digital portfölj. Kanske den slöjdpåse som omnämns i citatet ovan, i framtiden blir mera digitaliserad.

Datorn kan dock inte ännu ersätta den taktila formkänslan i slöjddandet, inte det sinnliga lärandet när både syn, lukt, hörsel och känsel engageras, inte heller den tillfredsställelse som så många elever och vuxna känner när de avslutat ett slöjdprojekt och kan vrida och vända på sitt färdiga slöjdföremål som de åstadkommit ”med egna händer”.

Slöjdkunskaperna

Kursplanetexterna har hittills varit öppna och mycket tolkningsbara, vilket egentligen inte uppfordrat till större förändringar. Det har alltså varit fullt möjligt för lärarna att både fortsätta eller sluta med slöjdpåsarna inom befintliga ramar. Förändringar av innehåll och undervisningsmetoder i slöjden har skett gradvis. Det som verkligen påverkat undervisningen i textilslöjd, och som berörts i denna artikel, är faktorer som lärarnas utbildningsbakgrund, textilransoneringen som rådde under andra världskriget, modet, inredningstrender samt teknikutvecklingen i samhället i synnerhet när det gäller symaskiner och datorer.

Slöjdpåsen är densamma, men kunskaperna som utvecklas i tillverkningen av påsen är helt olika idag jämfört med 1890-talet. Handsömmen har ersatts av maskinsömnad, men viktigare är att den från början strikt lärarstyrda slöjdundervisningen, då eleverna enbart hade att följa givna instruktioner, har förändrats till att ge utrymme åt elevernas delaktighet i hela processen från start till värdering av det avslutade arbetet. Eleverna själva anger också att de har väldigt goda möjligheter att vara med och påverka i slöjdundervisningen i jämförelse med andra ämnen (Skolverket,

1993; 2005). Slöjdundervisningen har genom denna förändring blivit mera krävande, eftersom eleverna behöver vara synnerligen aktiva i en kreativ process som innebär både idéarbete, val av material, att prioritera olika alternativ och att driva arbetet framåt med hänsyn tagen till ekonomi och miljöaspekter.

Kajsa Borg är docent i pedagogiskt arbete och slöjdforskare vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet.

REFERENSER

- Aktiv Hushållning (1946) *Vi syr, Vi virkar, Vi stickar*. Stockholm: L.T:s Förlag.
- Borg, Kajsa (1995) *Slöjdämnet i förändring 1962 – 1994*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi. (lic.arbete)
- Borg, Kajsa (2008) *Slöjd för flickor och slöjd för gossar*. I: Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hartman, Sven, G., Thorbjörnsson, Hans, & Trotzig, Eva (1995) *Handens pedagogik. Skapande vetande, rapport nr 29*. Linköping: Linköpings universitet.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsens förlag.
- Lenberg, Ingrid, Algeroth, Karin, Enblad, Maj & Löfberg, Barbro (1964) *Textil slöjd. Studieplaner för grundskolan*. Göteborg: Akademiförlaget, Gumperts.
- Lundin, Hulda (1892, 1907) *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. Stockholm: C.E.Fritzes Bokförlag AB.
- Skolverket (1993) *Slöjd. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr 24*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2000) *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan. Lgr69. Supplement Slöjd*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan. Lgr80*. Stockholm: Liber, Utbildningsförlaget.
- Valentin, Elsa (1932,1946) *Skolslöjd för flickor. Stockholmsmetoden*. Stockholm: Svenska bokförlaget, Norstedts.



Mikael Sellersjö Human wood. Träsnideri.



Raine Navin Slipsorm. Slips och sysilke. Foto: Rolf Lind



Monica Lehn Domnick Lurvtårta. Textil. Foto: Pelle Höglund

Slöjdämnet och genus – att gestalta, anpassa eller medvetandegöra?

AV PETER HASSELSKOG

I slöjdämnet finns unika möjligheter att lära eleverna jämställdhet. Men det kräver att läraren aktivt och medvetet förhåller sig till slöjdens genusuppdelade historia och de föreställningar som finns kring de olika slöjdarterna.

Slöjdämnet har ett speciellt förhållande till genus. I följande text avser jag försöka visa, dels hur läroplanens föreskrifter kring jämställdhet mellan könen i vissa delar kan uppfattas stå i konflikt med varandra, och dels att slöjdämnet har särdeles goda förutsättningar att arbeta med och medvetandegöra några av de jämställdhetsaspekter som lyfts i läro- och kursplan. En viktig poäng är dock att detta inte sker med automatik i och genom slöjdundervisning, utan att det förutsätter såväl intention som medvetet handlande från varje slöjdlärare. Jag inleder med ett undervisningsexempel från en slöjdlektion för drygt tio år sedan att relatera den fortsatta framställningen till.

Ett undervisningsexempel

Det var mitt i terminen och jag hade bestämt att låta eleverna göra ett tillfälligt uppehåll i arbetet med sina olika individuella slöjdprojekt och istället ge dem en gemensam uppgift. Gruppen bestod av ett femtontal elever från samma klass i skolår 6, ungefär hälften flickor och hälften pojkar. Uppgiften de fick var att i mindre grupper, och under denna enda slöjdlektion, konstruera ett fordon som skulle drivas framåt med hjälp av ett gummiband. Det fanns också ett tävlingsmoment i uppgiften; vid lektionsslutet skulle vi se vilken grupp som lyckats konstruera det fordon

som avverkade längst sträcka med hjälp av drivningen från gummibandet. Fordonet fick inte vara större än att det rymdes i en skokartong, och förutom det gummiband jag delade ut till varje grupp var det fritt att använda de material som fanns i vår trä- och metallslöjdsal.

Eleverna bildade snabbt och självständigt fyra grupper, två flickgrupper och två grupper med enbart pojkar. Det som sedan hände var jag inte alls förberedd på, mitt syfte med att ge eleverna denna uppgift hade varit ett helt annat. Pojkarna dök direkt bland de tillgängliga materialen. Det var stora och små hjul, det var olikfärgade plåtbitar, formbart plexiglas och olika typer av trämaterial som hämtades till bänkarna där respektive pojkgrupp höll till.

De bägge flickgrupperna samlades istället, oberoende av varandra, och började samtala. Jag kunde se att de drog i sina gummiband och diskuterade inom gruppen. Lektionstiden gick och med fem minuter kvar till det avslutande "racet" uppmanade jag alla grupper att slutföra sina konstruktioner. En av pojkgrupperna var helt överrumplad av beskedet. De var inte ens halvvägs igenom byggandet av sin "monsterbil". Den andra gruppen med pojkar insåg att de ännu inte ägnat sin dragsters gummibandsdrivning vare sig tid eller tanke. Även flickorna gav uttryck för behov av mer tid, men det var tydligt att de var bättre förberedda på det kommande tävlingsmomentet.

När vi ställde upp konstruktionerna på en bänk var det fyra härligt olika fordon som byggts på en dryg halvtimme av engagerade och entusiastiska elever som verkligen antagit den utmaning jag hade gett dem. Flera av pojkarna framhöll hur häftigt just deras fordon var. För den ena av flickgrupperna var det faktiskt svårt att koppla deras konstruktion till ett fordon. Den bestod av en träskiva stor som botten i en skokartong, två små trækulor i de främre hörnen och två tillsågade hjul med stor diameter där bak. Det stack också upp en platt "mast" som var fäst i framkant på träplattan i vilken gruppen fäst ena änden av sitt gummiband. Detta visade sig vara den överlägsna vinnaren i den följande "åka-så-långt-som-möjligt-tävlingen".

Masten var fusk hävdade någon, men flickorna demonstrerade hur den enligt deras plan gick att böja ner tillräckligt för att passa i skokartongen som ju begränsade den tillåtna storleken. Att masten var böjlig var dessutom en genomtänkt detalj som bidrog till drivningen tillsammans med

det spända gummibandet och en relativt tjock hjulaxel som fästs ovanpå träskivan. Flickgrupp nummer två kom på en klar andraplats i tävlingen. Den ena av pojkgrupperna hann aldrig få sin konstruktion färdig för körning. De hade fäst varje hjul individuellt vilket gav dem svårigheter att få gummibandet att driva hjulen. Den andra pojkgruppen ställde en fräck och nymålad dragster på startlinjen. När de släppte iväg sin konstruktion blev det riktig ”burn-out”, som dock vare sig rök, luktade bränt gummi eller fick fordonet att röra sig speciellt långt framåt!

Diskussionen som följde var spännande och utgör en erfarenhet jag alltid kommer att bära med mig från min tid som slöjdlärare, jag tror också eleverna kom att relatera till upplevelsen lång tid framöver. Pojkarna insåg och erkände utan bortförklaringar att de ”glömt” att planera och upprätta en strategi för uppgiften, de hade istället prioriterat att göra ett häftigt fordon. Ända fram till racet hade de sneplat på flickgrupperna och uppfattat att de utifrån sina utgångspunkter lyckats bättre än dem. Flickorna berättade hur de börjat med att diskutera själva drivningen och utifrån detta bestämt såväl strategi för uppgiften som hur deras fordon skulle utformas.

Utifrån erfarenheten från detta enstaka slöjdtillfälle fortsatte jag med liknande undervisningsupplägg med andra klasser och åldrar. Det visade sig ofta var tydliga skillnader mellan hur flickor och pojkar tog sig an en uppgift då grupperna blev rena flick- eller pojkgrupper. En av poängerna med de gemensamma erfarenheter vi gjorde var att det i fortsättningen sällan var svårt att motivera könsblandade grupper vid olika typer av projekt eller uppgifter. Att ha upplevt ”fordonsuppgiften” innebar också att såväl flickorna som pojkarna under sitt fortsatta individuella slöjdande förstod och kunde bli hjälpta av feedback av typen: ”Kommer du ihåg gummibandsuppgiften, hur skulle du tänka eller göra här om du var av motsatt kön?”.

Nuläget

Ovanstående episod är ett exempel på hur skillnader mellan pojkar och flickor kan ta sig uttryck i grundskolans slöjdundervisning. Dock uppfattar jag att det mest uppmärksammande i förhållande till genus och skolans slöjdämne är av ett helt annat slag. Den bilden kan exempelvis beskrivas med hjälp av resultaten från Skolverkets nationella utvärdering, NU-03

(Skolverket, 2005).

Utvärderingen visar att upp till skolår 5 har alla elever omväxlande textil- respektive trä- och metallslöjd. Under grundskolans senare år låter ungefär hälften av skolorna eleverna välja mellan de tidigare slöjdarterna, medan den andra halvan av eleverna inte ges denna valmöjlighet. När eleverna tillåts välja så väljer 80 procent av flickorna textilslöjd och 80 procent av pojkarna trä- och metallslöjd.

I textilslöjden möter eleverna så gott som uteslutande kvinnliga lärare, medan de manliga lärarna är i majoritet i trä- och metallslöjden även om andelen kvinnliga lärare är betydande och ökande. Vid en jämförelse av utrustningen i slöjdamnens bägge salar påminner textilslöjdsalarna mer om hemmiljö med symaskiner, strykbord och kanske en vävstol. Trä- och metallslöjdsalarna har mer karaktären av en yrkesmiljö med exempelvis bandsåg, svetsutrustning och pelarborrmaskin.

NU-03 visar också att samarbetet mellan lärarna i textil- och trä- och metallslöjd är sparsamt på många skolor. Det är vanligare att lärarna samarbetar och planerar tillsammans med kollegor i den egna ”slöjdarten”, än att slöjdundervisningen på en skola planeras tillsammans av textil- och trä- och metallslöjdlärarna.

Jämställdheten

Läroplanen beskriver att skolans bemötande av, och de krav som ställs på flickor respektive pojkar, bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan skall förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män, ingen i skolan skall diskrimineras på grund av kön. Läroplanen säger också att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster, samt aktivt och medvetet skall främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det är lärarens uppgift att se till att alla elever oberoende av kön får ett reellt inflytande över arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Slöjdamnens kursplan anger att skolan i sin slöjdundervisning skall sträva efter att eleven: ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö”.

Ovanstående direktiv utifrån den övergripande läroplanen och slöjdamnens kursplan uppfattar jag kan förstås som tre olika aspekter av jämställdhet mellan könen:

Skolan sätt att organisera och genomföra undervisningen bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manlig. Skolan skall därför gestalta jämställdhet mellan könen och motverka traditionella könsmonster.

Skolan får inte diskriminera någon på grund av kön. Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar, intressen och erfarenheter – och där finns mycket som skiljer just mellan flickor och pojkar

Skolan och undervisningen skall göra eleverna medvetna om, och lära dem att förhålla sig till jämställdhetsaspekter.

Tre olika slag av målsättningar i förhållande till jämställdhet mellan könen, vilka jag uppfattar, kräver olika strategier från skolan och varje lärare. Men innan dessa diskuteras vidare följer en kort beskrivning av hur gosslöjd och flickslöjd blev slöjd.

Två ämnen blir ett

Dagens slöjdamne har sitt ursprung i två skilda skolämnen. När goss- slöjd, och några år senare flickslöjd, infördes i slutet av 1800-talet var syftet med de två ämnena att lära pojkar respektive flickor vad som ansågs vara väsentliga kunskaper och förmågor för respektive kön vid den tiden. Utvecklingen sedan dess finns väl beskriven. Exempelvis har Berge (1992) visat att skälen till att tidigare utbilda sig till textil- respektive trä- och metallslöjdlärare skilde sig åt mellan könen. Borg (1995) har beskrivit hur slöjdamnet legitimerats genom olika målsättningar i de olika läroplanerna från Lgr 62 till Lpo 94. Trotzig (1997) och Hartman (1995) har skildrat hur olika förgrundsfigurer påverkat innehållet, undervisningsformerna och utvecklingen av textil respektive trä- och metallslöjd.

Med fokus på genusaspekter kan slöjdamnets utveckling mycket kortfattat beskrivas som:

Från benämning av ämnena i form av kön, via namn utifrån material, till ”bara” slöjd.

Från särundervisning av flickor och pojkar, via obligatorisk undervisning i bägge slöjdarterna för båda könen, till större inflytande för olika elevens önskemål.

Från kvinnliga lärare för flickor och manliga lärare för pojkar, till att alla elever mötte lärare av bägge könen i respektive slöjdart, till en över-

vägande andel kvinnliga slöjdlärare totalt.

Från olika mål för respektive kön, via gemensamma mål för flickor och pojkar i respektive slöjdart, till gemensamma mål i ett slöjdämne. Mål som idag dessutom innefattar jämställdhetsaspekter.

Det slöjdämnet idag är tänkt att utveckla hos flickor och pojkar lyfts i ämnets gemensamma kursplan, och här (inklusive den övergripande läroplanen) ingår alltså olika aspekter av jämställdhet: Att *gestalta* jämställdhet mellan könen, att *anpassa* undervisningen till flickor respektive pojkar, och att utveckla elevernas medvetenhet och deras handlingsberedskap att *förhålla sig* till jämställdhet. Olika mål som alltså enligt min förståelse kräver olika strategier, och där målen och strategierna ibland kan uppfattas stå i motsats till varandra.

Könskodade ämnen och kulturell reproduktion

Petersson (2007) skriver att de två ämnena hem- och konsumentkunskap och slöjd historiskt varit starkt genusifierade när det gäller åtskillnad mellan flickor och pojkar. Det har funnits klart utstakade banor för vad respektive kön skall ägna sig åt. Petersson skriver att detta ur en synvinkel kvarlever idag genom att en stor majoritet av lärarna i HK-ämnet är kvinnor.

Jag menar att detta kan uppfattas vara ännu tydligare i slöjdämnet genom att det så gott som uteslutande är kvinnor som undervisar i textilslöjd, och den manliga lärardominansen är stor i trä- och metallslöjd. Den isländska slöjd- och genusforskaren Helgadóttir (1997) ger stöd för detta genom att beskriva hur textil historiskt varit en kvinnlig domän, medan trä och metall tillhört männen. Hon beskriver det också i termer av privat och publikt där textil av tradition varit kopplat till hemmet, medan trä- och metall kopplats till yrkesarbete. Det senare kan relateras till de beskrivna skillnaderna mellan den svenska skolans traditionella slöjdsalar för textilslöjd (hemmiljö) och trä- och metallslöjd (yrkesmiljö).

Utöver vad som är tänkt att eleverna skall lära genom slöjdundervisningen lär de sig också ”vad det är som gäller”, det vill säga kontexten och dess betydelse för lärandet. Detta kan kopplas till det läroplanen fastslår; att skolan bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt. Slöjdsalarnas utformning och dess uppsättning av exempelvis material, redskap och böcker har tillsammans med lärare och elever visats ha stor betydelse för vad som är möjligt att lära enligt en

studie av Gulliksen (2006). Reproduktionen och lärandet av könsmonster genom uppdelningen i två tydligt könsrelaterade ”slöjdarter” kan ses som ett exempel på detta. Å andra sidan arbetar ju alla elever, oavsett kön, med olika material, i två olika fysiska miljöer, och oftast hos lärare av olika kön. Bidrar denna gestaltning i och genom skolans slöjddämne till kulturell reproduktion av tidigare könsmonster, eller bidrar det till en uppfattning om slöjd som en helhet utan uppdelning i kön?

Staberg (1992) beskriver att en likhet mellan flickor, och som skiljer dem från pojkar, är att de tar avstånd från tekniska leksaker eller hobbies. ”Det anses allmänt att pojkar har ett försprång framför flickor avseende studier i teknik/teknologi genom sina tekniska och mekaniska erfarenheter” (s. 77). I relation till fordonsuppgiften i textens inledning är då frågan om det var en uppgift som missgynnade flickor genom sitt inslag av teknik, eller om det var en typ av uppgift som möjligen utgjorde ett litet steg på vägen mot att minska pojkars försprång och flickors avståndstagande från teknik? Oavsett vilket klarade i alla fall flickorna uppgiften bättre än pojkarna. Det leder över till frågan om hur och genom vilket innehåll flickor och pojkar ges bäst förutsättningar att lära.

Inlärningssätt

Könsskillnader beträffande inlärningsstil beskrivs av Staberg (1992), skillnader som innebär att lärares val av undervisningsinnehåll och arbetsmetoder påverkar förutsättningarna för flickors respektive pojkars lärande. Studier med fokus på skillnader mellan flickors och pojkars sätt att lära saknas dock i stor utsträckning på den ”moderna” slöjdundervisningens område. Utifrån studier i den engelska skolans ämne *Design and Technology*, vilket har flera likheter med slöjddämnet i fråga om arbetsmetoder och innehållsmässigt i vissa delar liknar vår trä- och metallslöjd, konstateras flera skillnader mellan flickor och pojkar (Kimbell m fl, 1996). Här visas att flickor är bättre än pojkar på de reflekterande delarna av undervisningen. Detta gäller exempelvis förmågan att ta ett användarperspektiv eller att värdera produkter och system. Flickorna klarar sig också generellt bättre än pojkar i friare uppgifter, medan det omvända gäller för mer styrda uppgifter. Pojkarna klarar sig bättre än flickorna när det gäller de mer konkreta delarna i undervisningen, exempelvis att komma med idéer och att omsätta dem till fungerande lösningar.

Kimbell konstaterar också att ovanstående effekter förstärker varandra; styrda uppgifter med fokus på aktivt handlande gynnar pojkarna mycket, medan friare uppgifter som kräver reflektion tydligt gynnar flickorna. Är fordonsuppgiften här ett exempel på det ena eller det andra? Kontexten för uppgifterna och arbetet inverkar enligt Kimbell olika på pojkar och flickor. Flickor klarar sig bättre när fokus är riktat mot människor, medan pojkar klarar sig bättre i en mer teknisk kontext. Om kontexten däremot är riktad mot miljö (*environment*) syns inga klara skillnader mellan pojkar och flickor.

Studier av inläring i relation till kön visar att flickor föredrar samarbete framför tävlan (Skolverket, 1995). Tävlan behöver i detta sammanhang inte innebära en uttalad tävling som till exempel i den refererade fordonsuppgiften, det kan också förstås som konkurrens eller konkurrensinriktad. Vanlig klassundervisning där enskilda elevers uttalanden i form av egenställda frågor eller svar på lärarens frågor är en sådan typ av tävlan, där alltså flickor tenderar att missgynnas i förhållande till pojkar. I relation till detta kan slöjdundervisningen generellt sägas undvika att gynna pojkar då tävlingsmoment är sparsamt förekommande genom att det vanligaste undervisningsupplägget är att eleverna arbetar individuellt med egna slöjdarbeten. Å andra sidan ger detta arbetssätt begränsat utrymme för det samarbete flickor uppges föredra.

Att eleverna arbetar var och en för sig är enligt NU-03 (Skolverket, 2004) vanligast förekommande i slöjdamnet, och minst vanligt i hem och konsumentkunskap. Att läraren ställer frågor och enskilda elever svarar, vilket tenderar gynna pojkar, är minst vanligt i slöjdamnet. En av de poänger som framhölls med fordonsuppgiften, att den gjorde det lättare att fortsättningsvis motivera könsblandade grupper, kan i sin tur uppfattas missgynna flickor då det enligt Wernersson (Skolverket, 1995) är pojkarna som vinner på att "få hjälp" av de mer ordningsamma flickorna i könsblandade grupper.

Betygsskillnader

I slöjdamnet får fler flickor än pojkar betyget MVG. I hem och konsumentkunskap är skillnaderna i betyg mellan flickor och pojkar som störst till flickornas fördel. I idrott och hälsa är förhållandet det omvända, idrott och hälsa är det enda ämne där pojkarna i snitt får högre betyg än flickor (Skolverket, 2004).

Utifrån att flickor och pojkar gynnas av olika undervisningsformer ligger det när till hands att med stöd av resultaten från NU-03 (Skolverket, 2004) koppla förhållandet kring betyg i idrott och hälsa till betydande inslag av tävlan – vilket gynnar pojkarna, och i hem- och konsumentkunskap till samarbete och styrd undervisning – vilket gynnar flickor. Samtidigt är hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa de två ämnen där eleverna enligt NU-03 i lägst utsträckning upplever att de får rättvisa betyg, något de i större utsträckning upplever att de får i slöjdämnet. I förhållande till ovanstående är då en intressant fråga om flickor och pojkar skulle ha fått högre slöjdbetyg om de fortfarande haft ”varsin slöjdart”, och om den halvan av elever som idag tillåts välja mellan textil- och trä- och metallslöjd i år 6-9 får bättre slöjdbetyg än de som inte ges någon valmöjlighet?

Nu är ju betygsnivå ett mycket osäkert mått som är beroende av flera olika faktorer; till exempel vad undervisningen innehållit, vilka undervisningsformer som använts, hur olika mål relaterats till varandra, och inte minst hur lärarens bedömning skett. Hur borde exempelvis fordonsuppgiften bedömas och relateras till slöjdämnets betygskriterier? Förtjänade flickorna högre betyg för att de genom sin tävlingsvinst klarade uppgiften bäst? Eller skulle bedömningen baseras på hur såväl flickorna som pojkarna i sitt fortsatta slöjdande visade ”Förmåga att dra lärdom av erfarenheter och tillämpa kunskaper i nya situationer och sammanhang” (ur *Bedömningens inriktning*, kursplan slöjd)?

Utifrån de faktiska betygsskillnader som finns mellan flickor och pojkar kan frågan också ställas som vad det är som prioriteras: Att alla elever ges bästa tänkbara förutsättningar att nå ett högt betyg, vilket utifrån de skilda sätten att lära skulle innebära att flickor och pojkar i större utsträckning undervisades åtskilda. Eller prioritera att gestalta jämställdhet och att därmed sträva efter att medvetandegöra och lära eleverna att förhålla sig till skillnader mellan könen. Detta för oss över på vad som talar för och emot sam- respektive särundervisning.

Sam- eller särundervisning

Skall flickor och pojkar undervisas tillsammans eller var för sig? Wernerson (1988) pekar på både för och nackdelar och konstaterar att resultaten från studier av särundervisning är motsägelsefulla. Skilda flick- och pojk-

grupper innebär att undervisningen bättre kan anpassas till de delvis olika undervisningsupplägg som gynnar respektive kön. Men särundervisning riskerar också att förstärka de problem den vill lösa. Det gör det intressant att relatera fordonsuppgiften till det Wernersson skriver: ”Både flickor och pojkar förser sig spontant med ”enkönade miljöer”. Detta är ett skäl till att samundervisning i skolan har en viktig funktion att fylla för att inte avståndet mellan de två gruppernas erfarenheter ytterligare skall ökas. Det är emellertid också troligt att variationer i gruppammansättning kan vara ett pedagogiskt hjälpmedel för jämställd undervisning” (Skolverket, 1995. s. 12).

De mål undervisningen i textil- respektive trä- och metallslöjd tillsammans (eller var för sig?) strävar mot, är till övervägande delen desamma utifrån den gemensamma kursplanen för slöjdamnet. Ämnet idrott och hälsa kritiserar för att undervisningen i ämnet oftare möter pojkars intressen och behov än flickors. Att fortsätta låta åtta av tio flickor välja textilslöjd kan ses som ett sätt för slöjdundervisningen att möta flickornas intresse. Det skulle också innebära att flickorna inte behövde uppleva att de får mindre lärartid än pojkarna, och att de inte behövde ta på sig rollen som de ”ordningsskapare” de enligt Wernersson (Skolverket, 1995) utgör i könsblandade grupper. Å andra sidan skall skolan och undervisningen bidra till att bryta traditionella könsmonster och könsroller för att dessa inte skall styra flickors och pojkars val av fortsatt studieinriktning eller yrkesval. Något som förefaller svårt att uppnå om flickor och pojkar undervisas i skilda grupper.

Vad vill vi uppnå och hur kan det åstadkommas?

En sammanfattning av de olika aspekter av genusfrågor jag uppfattat i styrdokumentet och i förhållande till de diskuterade områdena visar såväl svårigheter som möjligheter, och skyldigheter.

Att i och genom skolans slöjdundervisning gestalta jämställdhet är ur en aspekt svårt i och med att den tidigare tydliga delningen av ämnet naturligt påverkar förutsättningarna under lång tid. Lärarnas kön, lärarutbildning, kompetens och slöjdsalar kan inte förändras över en natt eller av att en ny läroplan införs. Att både flickor och pojkar har bägge ”slöjdarterna” kan hävdas vara ett sätt att just gestalta jämställdhet. Å andra sidan finns risken att detta, genom de beskrivna skillnaderna mellan textilslöjd och trä- och

metallslöjd (lärares kön, miljön och materialens historiska koppling till kön), istället bidrar till att ge eleverna uppfattningen att slöjdamnet innefattar en kvinnlig och en manlig del. Något som därmed skulle gå emot läroplanens föreskrift om att skolan skall motverka traditionella könsmonster. I fråga om att gestalta jämställdhet är det också problematiskt att lärarkyrket, alla ämnen inräknat, är så tydligt kvinnodominerat.

Att anpassa undervisningen

Slöjd är det ämne där eleverna upplever störst inflytande. Vi framhåller med rätta att vi i slöjden är bra på att låta eleverna utgå från egna förutsättningar, erfarenheter och intressen. Men nog förefaller det då motsägelsefullt att bara hälften av eleverna tillåts att välja om de vill arbeta mot de slöjdgemensamma målen i kursplanen via textilslöjd eller trä- och metallslöjd under grundskolans senare år? Om flickor och pojkar undervisades i skilda grupper skulle arbetsformerna bättre kunna anpassas till respektive kön, vilket rimligen skulle öka såväl flickors som pojkars möjligheter att få ett högre slöjdbetyg. Å andra sidan innefattar såväl läroplanen som slöjdamnets kursplan mål som syftar till att alla elever skall utveckla en beredskap att förhålla sig till jämställdhet. Mål till vilka undervisningen också skall anpassas, och i förhållande till vilka eleverna skall bedömas och betygsättas. Vore det möjligt om flickor och pojkar aldrig möttes i undervisningen?

Att medvetandegöra

Oavsett hur slöjdundervisningen ser ut så lär sig eleverna något, inklusive uppfattningar kring jämställdhet. Men *vad* de lär sig är beroende bland annat av hur verksamheten organiseras, genomförs och bedöms. Organisationsriktigt finns flera olika vägar; sär- eller samundervisning, att tillåtas eller ej tillåtas välja ”slöjdart”, bilden av två åtskilda ”slöjdämnena” eller ett gemensamt och så vidare. Undervisningens genomförande kan medvetet synliggöra skillnader mellan könen, eller lika medvetet söka hålla sig könsneutral för att inte framstå som ”ojämställd”.

Fördelningen mellan arbete individuellt och i grupp påverkar också om och hur eleverna i slöjden får uppleva könsskillnader. Även bedömning utgör ett område där olikheter inom slöjdamnet har konstaterats, exempelvis om slutbetyget sätts utifrån elevens arbete i vald eller anvisad slöjdart,

och i vilken utsträckning betyget är en sammanvägning av elevens arbete i hela slöjdamnet.

Svårigheter, möjligheter och skyldigheter

Ovan har pekats på både svårigheter och möjligheter. Det jag uppfattar att slöjdamnet i förhållande till genus har mycket goda förutsättningar att lyfta i och genom undervisningen är de mål som handlar om att medvetandegöra eleverna och ge dem en handlingsberedskap att förhålla sig till olika aspekter av jämställdhet. Detta åstadkommes dock inte med automatik genom slöjdundervisningen. Tvärt om ökar riskerna att slöjdamnet gestaltar traditionella könsmonster och växelvis anpassar undervisningen till pojkar respektive flickor, om slöjdlärare inte arbetar medvetet i förhållande till olika mål och aspekter av jämställdhet.

Skolan och dess ämnen utvecklas kontinuerligt. Utifrån forskning, beprövad erfarenhet, samhällsutvecklingen och ibland via politisk nyckfullhet, revideras skolans mål genom att en ny läroplan ersätter den tidigare. Också lärarutbildning brukar framhållas som en väsentlig faktor i skolans utveckling. En reflektion kring det sistnämnda är att ju större ansvar för utveckling som läggs på lärarutbildningen, ju längre tid tar det innan en förändring får genomslag, det tar ungefär 40 år innan större delen av lärarna i ett ämne har ersatts av nya!

För mig belyser detta vikten av att alla verksamma lärare ges möjlighet till kontinuerlig kompetensutveckling för att utveckla sin undervisning. Detta gäller speciellt, men inte endast, vid införande av en ny läroplan. Detta är inte enbart en rättighet utan innefattar också en skyldighet för varje lärare att anpassa undervisningen i sitt ämne utifrån en ny läro- och kursplan.

Det är nu 15 år sedan jämställdhetsaspekter blev en del av målen för slöjdamnet genom att ett av ämnets strävansmål i kursplanen 1994 angavs som att eleven ”utvecklar ett jämställt förhållningssätt...”. Visserligen hade Lgr 80 dessförinnan haft den mer passiva formuleringen att slöjdamnet skulle ”medverka till jämställdhet”, men det ligger nära till hands att koppla till föreskriften om att alla elever skulle undervisas i bägge slöjdarterna.

Holmberg (2009) beskriver hur svårt det ändå kan vara att bryta traditioner och förändra synsätt: ”Hur mycket vi än vet att pojkar liksom flickor skall ha textilslöjd enligt läroplaner och hur mycket vi än hävdar

att det inte finns något hinder för manliga textillärare så gör samhällets genuskodning ständigt att denna vetenskap sätts ur spel, är ovidkommande” (s. 66).

Utgör detta förhållande ett skäl att avstå utvecklingsambitioner, eller motiv att försöka ännu mer? Att jämställdhetsmål finns i kursplanen anger ju just ett mål. Om och hur olika mål nås är beroende av de lärare vars uppgift är att tolka kursplanen och omsätta den i relevant undervisning. En handlingsberedskap i förhållande till jämställdhet nås varken av att eleverna har både textil- och trä- och metallslöjd, eller att vissa elever får välja ”slöjdart” under grundskolans senare år. Ändå vore det intressant att ta del av de skäl som ligger till grund för att på vissa skolor låta eleverna välja ”slöjdart”, och att låta dessa skäl i en öppen diskussion möta de argument som inneburit att andra skolor kommit till en annan lösning.

När det gäller hur slöjdamnet gestaltar jämställdhet är det förstås omöjligt för enskilda lärare att påverka könsfördelningen i slöjdlärarkåren. Däremot borde vi tillsammans vara bekymrade över, och arbeta för att vända trenden med en sjunkande andel manliga sökande till slöjdläraryrket. Hur påverkas önskan att idag utbilda sig till slöjdlärare av hur slöjdamnet uppfattas gestalta, anpassa sig och förhålla sig till genusfrågor? Vi borde också diskutera vad andra material, som komplement till de traditionella, skulle innebära i förhållande till dessa frågor.

Avslutning

Jag förordar definitivt att flickor och pojkar skall ha slöjd tillsammans, att den historiska könsdelningen av ämnesområdet i olika slöjdmaterial och med olika syften, synliggörs och diskuteras även om detta då i viss utsträckning kan anses ske på bekostnad av såväl flickors som pojkars möjlighet till ett högre slöjdbetyg. Att skillnader i sättet att lära, såväl mellan flickor och pojkar som skillnader mellan individer oavsett kön, uppmärksammas och medvetandegörs i och genom skolans slöjdverksamhet tolkar jag som intentionen med strävansmålet att eleven ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö”. Och att då låta flickor och pojkar göra detta tillsammans i miljöer och med material som tidigare förknippats med kvinnligt respektive manligt, gärna i kombination med nya material som inte har motsvarande historiska koppling till kön.

Ett obligatoriskt slöjdamne bör tydligt motiveras av ämneskunskaper och utveckling av personliga kvaliteter och förmågor, likadana och lika viktiga för flickor som för pojkar. Kan slöjdundervisningen dessutom bidra till att göra dagens unga generation mer medveten om skillnader mellan könen; historiskt och avseende inlärningsstil, vad dessa innebär, hur de tar sig uttryck och så vidare, då kan den bristande jämställdhet slöjdamnet idag kan kritiseras för att gestalta istället utnyttjas som en tillgång och styrka.

Det inledande exemplet med uppgiften att konstruera ett fordon utgör en av nära nog oändligt många möjligheter att lyfta könsskillnader och jämställdhetsaspekter med och för eleverna. Att just denna uppgift innehöll ett tävlingsmoment som enligt genusforskning gynnar pojkar, och att en av följderna av uppgiften var att fortsättningsvis uppmuntra könsblandade grupper, i vilka flickor ofta påtvingas en ”ordningsroll”, kan förstås kritiseras. Men det är min övertygelse att detta sätt att synliggöra olika aspekter kring jämställdhet på sikt bidrar till en medvetenhet hos både pojkar och flickor, som i sin tur bidrar till en beredskap att förhålla sig till såväl påverkbara som inte påverkbara skillnader mellan könen.

Hade det inneburit någon skillnad om fordonsuppgiften varit mer könsneutral genom att fokusera något annat än att konstruera ett fordon, till exempel en fallskärm som skulle hålla en tennisboll i luften så länge som möjligt? Och hade detta då varit att föredra? Det är sådana frågor jag menar att slöjdlärare behöver diskutera och förhålla sig till. Det är också frågor inom ett område som just slöjdamnet har speciellt goda förutsättningar att lyfta i och genom sin undervisning. Men det sker som sagts inte med automatik, utan förutsätter såväl intention som medvetet handlande från varje slöjdlärare.

Peter Hasselskog är doktorand och lärare vid slöjdläraryrket vid Göteborgs universitet.

REFERENSER

- Berge, Britt-Marie. (1992). *Gå i lära till lärare: En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen 33). Umeå universitet
- Borg, Kajsa. (1995). *Slöjdamnet i förändring, 1962-1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Gulliksen, Marte. (2006). *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and*

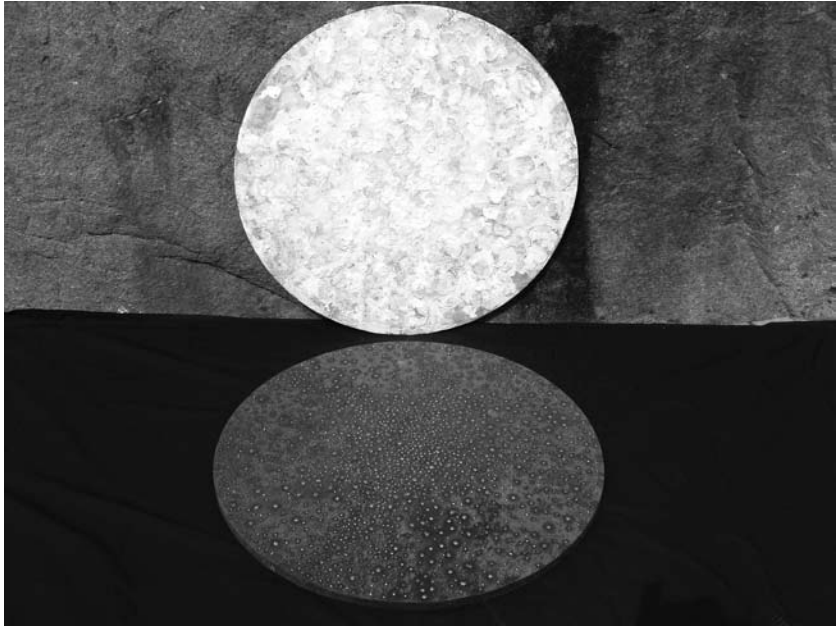
- hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (PhD thesis 25). Oslo: Arkitektur- och designhögskolan.
- Hartman, Sven., Thorbjörnsson, Hans & Trotzig, Eva. (1995). *Handens pedagogik: Kulturarv och utveckling i skolslöjden*. (Linköpings universitet, Skapande Vetande). Linköping.
- Helgadottir, Gudrun. (1997). *Art and Craft Teachers' Curriculum Identity as reflected in life histories*. Vancouver, Canada: University of British Columbia.
- Holmberg, Annelie. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet: Kontinuitet och förändring i en lokal textilläroarutbildning 1955-2001*. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Textilia 1). Uppsala universitet.
- Kimbell, R., Stables, K., Green, R. (1996). *Understanding practice in design and technology*. Buckingham; Open university press
- Petersson, Monica. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark: Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 252). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis
- Skolverket. (1995). *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar ...eller... undervisning för flickor och pojkar?.* (Werneresson, Inga., författare). Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport* (Rapport 250). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). (Hasselskog, Peter. & Johansson, Marléne., författare). Stockholm: Fritzes.
- Staberg, Else-Marie. (1992). *Olika värddar skilda värderingar: Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen
- Trotzig, Eva. (1997). *”sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter”*: Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 54). Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Werneresson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen



Klara Eriksson Vardagslyx. Silver. Foto: Mats Håkansson



Karin Holmberg Munkjacka. Ullgarn på bomullstrikå. Foto: Magda Chudzik



Mia Fkih Mabrouk Syskon. Järnplåt, rostfria elektroder, olja, pigment.

Slöjdens fotsoldater

AV HASSE HEDSTRÖM

Liselotte Janersten låter eleverna använda material från second hand-butiker. Laurent Collet lär eleverna att se möjligheter. Micke Söderström arbetar ämnesövergripande. Vi har träffat engagerade lärare som har moderniserat slöjddämnet.

Erikshjälpens secondhandbutik ligger på promenadavstånd från Montessoriskolan Kvarnhjulet i Mölndal, strax utanför Göteborg. I dag är Liselotte Janersten här med niorna under en slöjdlektion. Det är i den här affären de brukar välja ut något plagg som de kan arbeta vidare på i textilslöjden hemma. Eleverna får handla för 40 kronor var och det brukar räcka bra.

Eleverna hittar massor av fynd, de prövar klänningar och hattar och västar, känner på kvalité och funderar om de kan ändra, sy om eller använda plaggen i något helt nytt sammanhang.

Det är just det här tänket som Liselotte Janersten vill pränta in i sina elever: återvinning, experimentlust och att de ska använda sin fantasi för att skapa något nytt och användbart av något gammalt.

Själva arbetssättet att handla slöjdmaterial på Erikshjälpens secondhandaffär är något som hon ärvt av sin föregångare på skolan. Men det är inget tungt arv. Liselotte brinner för miljö och resurshushållning och det går som en röd tråd genom undervisningen, speciellt under årskurs nio, då eleverna arbetar med begagnade kläder.

– Jag poängterar för eleverna att det inte bara behöver bli kläder av plaggen. Här går det att hitta massor av fina tryck och spännande mönster som kan användas till annat. En kille hittade en flagga som han sydde om

till en kudde, berättar Liselotte.

Detta med återvinning, recycling och miljötemat börjar bli en tradition på skolan. De övriga eleverna ser fram emot att få arbeta mer återvinning och med miljötemat i nian.

Internationell utblick

Hon har bland annat visat filmen China Blue som en introduktion för eleverna i nian. Filmen är en dokumentär om jeansfabrikerna i Shaxi i södra Kina. Arbetskraften som söker sig dit drömmer om en bättre framtid. Men verkligheten i fabrikerna är hård. Sju dagar i veckan arbetar sömmerskorna för omkring 40 öre i timmen med att sy jeans till västvärlden. Och låga priser är ofta det enda som uppköparna bryr sig om, företag som värnar om miljö och betalar ut minimilöner konkurreras ut. Filmen gick på biografier för ett par år sedan och har vunnit mängder med priser.

– Eleverna reagerar starkt på filmen och får sig en verklig tankeställare. De frågar var det går att köpa jeans som är tillverkade under justa villkor och av fabriker som tar hänsyn till miljön.

På lektion.se har Liselotte lagt ut ett elevmaterial som hon skrivit, med frågor kring textilindustrin och återbruk. Det använder hon som en introduktion till återvinningstemat. Eleverna får fundera både över miljökonsekvenser och om de själva kan göra något som förändrar situationen.

– Jag har alltid gamla kläder i klassrummet. Tvättade tröjor som eleverna kan göra något nytt av. De får också gärna ta med sig plagg hemifrån. Tröjor som de ledsnat på, men som kan få ett nytt liv till exempel genom broderier eller tryck.

Innan de sätter igång med ett plagg så får de rita en enkel skiss och tänka igenom arbetsgången. De skriver också en kort dokumentation kring plagget och arbetet.

– Men det jag framför allt strävar efter är att introducera ett nytt tanke-sätt. Ett sätt att arbeta som de även ska klara av och våga använda utanför skolan. Och det är viktigt att de vågar pröva och experimentera. Det leder ibland till att det blir fel – men de ska känna att det gör inget – utan att det är en följd av att man vågar sig på något oprövat.

Det är viktigare än att slutresultatet alltid blir så perfekt.

Det här sättet att arbeta i textilslöjden har fler fördelar. Dels är det bil-

ligt. 1.000 kronor räcker till tyger för 25 elever. De lär sig också moment som de har stor nytta av att kunna i vardagen, som att lägga upp, sy in eller ut och andra ändringar.

– Dels är det en stor fördel att slutresultatet ofta blir så bra att eleverna verkligen använder det som de sytt eller sytt om i textilslöjden, säger Liselotte.

Det är inte alltid fallet när de gör helt egna klädesplagg. Alla har inte heller den uthållighet som krävs för att gå igenom hela den process som krävs för att sy lite mer komplicerade plagg.

Liselotte är utbildad lärare i slöjd och matematik. Även om numera bara undervisar i slöjd har hon nytta av sina matematikkunskaper.

– Jag använder dem mycket i slöjden. Här kan jag visa matematik på ett konkret sätt, till exempel när det handlar om ytor, längd och mått, säger Liselotte.

Som så många kollegor så kallas hon för syfröken och ämnet kallas för syslöjd

– Det gör inte mig så mycket. Jag tycker att syfröken låter ganska gulligt. Men visst reagerade jag lite när en kollega tillverkade en skylt till min sal och skrev ”Syslöjd”.

En annan tradition i slöjden är att få killar väljer textilslöjd på högsta-diet. Så är det också på Kvarnhjulet. Hon håller med om att det är ett problem. Men hon vill inte ta bort det fria valet. Hon vill försöka locka killarna med en textilslöjd som tilltalar dem. Men hur det ska gå till har hon inget färdigt recept att bjuda på.

– De killar som kommer till textilslöjden tycker att det är roligt och intressant. Men jag vet inte riktigt hur man ska bryta de traditionella valen.

Nytänkande i slöjdsalen

Vinstagårdsskolan ligger i ett industriområde i västra Stockholm. Det är en industribyggnad som byggts om till skola. Man får ta hissen upp i byggnaden för att komma till slöjden som ligger vägg i vägg med bildsalen, med bara glasrutor emellan.

Jag möter Laurent Collet som är en entusiastisk slöjdlärare med mycket idéer. På hans T-shirt står det tryckt: ”Lycklig & Nöjd”. Och visst verkar han lycklig – men nöjd? Att han verkligen är nöjd med sakernas tillstånd,

det betvivlar jag. Han vill förändra slöjden och få den i takt med tiden.

När han kom till Vinstaskolan var han inte heller nöjd med slöjdsalen, trots att det inte var så länge sedan den byggts upp. Han slängde ut hyvelbänkarna, behöll underredena och köpte skivor och sågade ut bänkskivor.

– Varför ska slöjdsalar vara uppbyggda som 1800-talssnickerier? De är dåligt anpassade för det vi gör i slöjden. Dessutom är det få som har en hyvelbänk hemma. Jag vill lära dem sådant som de kan tillämpa till exempel vid en bänk hemma i garaget, säger Laurent Collet.

Detta med att slöjden har ett nära samarbete med bildämnet på Vinstaskolan har inte bara att göra med att de lokalmässigt ligger samman. Det började så, men numera så har eleverna varannan vecka slöjd och varannan vecka bild. Och ibland startar undervisningen i det ena ämnet för att sedan slutföras i det andra.

Samarbetet startade med en elev som ville göra en helikopter i plåt. Och eftersom Laurent Collet tolkar kursplanen som att slöjden ska utgå från elevernas egna idéer, så var det självklart att eleven fick göra en helikopter. Men det är inte så lätt att svetsa i plåt och få plåtarna att stämma, därför gjordes först en pappmodell i bilden.

– När det hela var klart hade det hela bytt vinkel; från slöjdalster till en helikopter-kommentar. Som helikopter var det en katastrof, men som konstföremål var den fantastisk!

Laurent Collet pekar på att slöjd och bild båda ligger i en gemensam gränzon kring sådant som formgivning och design.

När det gäller miljö och resurshushållning gäller det för eleverna att inte bara hushålla med material utan också med tid – en allt viktigare och allt dyrare resurs.

– När jag har föräldrar här brukar jag ge dem en 30 cm lång brädbit och ber dem att bygga ett skåp av den. Det går inte, brukar de först säga. Då visar jag det här skåpet, säger Laurent Collet och visar upp ett skåp med dörrar och allt. Men det är bara 15 gånger 15 centimeter. Han har klyvt materialet så tunt att brädbiten räcker till.

Det han vill poängtera är att om man planerar så räcker materialet längre – och att planera sitt arbete så att det blir effektivt är A och O både i slöjden och i arbetslivet. Då spar man tid. Varje gång eleven planerar så att han eller hon slipper ett arbetsmoment så sparas tid. Även det är hushållning

med resurserna. De använder inte heller onödigt mycket material, utan bara just så mycket som konstruktionen kräver.

Det viktiga är inte att det blir fint

I Laurent Collet slöjdsal finns i princip bara två dimensioner av trä. Det som fick honom att fundera var när han beställde slöjdvirke i olika dimensioner för 5.000 kronor. Hem kom 120 meter fint virke.

– Nästa gång använde jag samma summa till att köpa granvirke från en byggmarknad. För samma summa fick jag tio gånger så mycket virke, 1.200 meter!

Det är klart att kvalitén på virket var en annan. Här fanns mycket vantantat virke och vissa var vridna. Det var inte lika fint som det vanliga slöjdvirket. Men en slät och välputsad yta är inget som Laurent Collet prioriterar.

– Men vadå fint? Apor kan lära sig att slipa, men apan klarar inte att tänka. Och det är det senare som vi ska träna eleverna att göra! För en tid sedan hade jag en kille som bokstavligen slipade bort sitt betyg. Han stod och slipade så länge att han aldrig hann bygga någon hylla – det sänkte naturligtvis betyget.

Det var inte bara hyvelbänkarna han slängde ut när han tog över slöjdsalen. Även skåpen fick ta samma väg. Nu sitter alla verktyg på vägarna samlade i fyra grupper: avverka, borra, mäta/rita och eldrivna handverktyg.

– Jag utgår ifrån kursplanen där det står att vi ska utgå ifrån elevernas egna idéer. Det betyder att eleverna inte håller på med samma saker samtidigt. Därför räcker det med att det att hänga upp ett par hyvlar på väggen, säger Laurent Collet.

Hans grundsyn utgår från att eleverna lär sig snabbare och mer effektivt om de inser att de tjänar på det. I skolan kan man inte betala ut pengar för att de ska lära sig. Men eleverna kan förstå att om de lär sig att planera och hitta smarta lösningar så kommer de i framtiden både att klara av många saker på ett snabbare och effektivare sätt och spara pengar.

– Och jag visar att det finns ett klart samband mellan att hitta ett alternativ eller en smart lösning och betyget. Vad har de egentligen lärt sig på att jobba en termin med en intarsia-ask? Förstår de hur de ska banka ihop en hylla när de flyttar hemifrån genom denna ask? undrar Laurent Collet retoriskt.

Han minns en flicka som han hade som elev för ett par år sedan. Hon ville tillverka en pigttittare. Hon planerade det hela och visade sedan för Laurent Collet hur hon ville att han skulle klyva ämnena i bandsågen.

– Det var tokplanerat, in i minsta detalj! När jag klyvt virket var allt färdigt – bara att sätta ihop, med låda och allt. Det var bland det vassaste jag sett! Det gav henne ett klart MVG i betyg.

Det gäller också att få upp elevernas ögon för att de kan använda material som finns i vardagen. Flera av hans elever har byggt gitarrer och ukulele. En elev kom och ville bygga en resonatorgitarr. Men hur skulle det gå till?

– Vi kom på att man som resonanslåda kunde spänna ett skinn över en stor konservburk, av det slag som det finns många av i skolköket. Det gäller för eleverna att se möjligheterna. Det är som två personer som står och tittar i en byggcontainer – en ser skräp medan den andre ser möjligheter.

Genom att använda billiga och återanvända material så behöver inte heller eleverna vara så rädda för att det blir fel. Sågar de fel så åker biten i spillbitslådan och kommer sannolikt till nytta för någon annan elev.

Men det är inte bara bild som slöjden samarbetar med *Skola 2000*-konceptet? innebär att 30 procent av undervisningen sker ämnesövergripande i projektform. Det här är något som ligger honom varmt om hjärtat. Överhuvudtaget tycker han att det är fel att isolera ämnena från varandra. Det är inte så verkligheten ser ut och elevernas lärande blir lidande av det.

Laurent Collet har också teknik och det finns moment i teknikundervisningen som lika gärna kan genomföras i slöjden. Eleverna ska inte behöva bevisa att de klarar ett visst, likartat moment i båda ämnena.

Överhuvudtaget så brukar han uppmuntra eleverna att använda sitt slöjdföremål för ytterligare studier. Skaffa sig information på nätet och översätta och skriva egna versioner. Arbeten som kan användas i övriga ämnen. Kunskaper som kan ligga till grund för betygssättning inte bara i slöjd utan också i matematik, svenska, historia, språk och så vidare.

– Där är vi inte riktigt här på skolan ännu. Men det är dit jag vill. Ett slöjdföremål kan utgöra utgångspunkt för nästan vad som helst. Jag hade en elev som gjorde en pall och funderade på hur han skulle få till den. Jag visade en bild på en Hapticsbyrå och han fascinerades av en intarsiainläggning som gav möbelen en speciell karaktär. Han gjorde något liknande men brände in mönstret. Han blev samtidigt intresserad av Haptics, när

han hör namnet på Antikrundan vet han vad de talar om. Det är det här slöjd handlar om att få dem uppmärksammade och att ta med den utanför slöjdsalen, avslutar Laurent Collet.

Eleverna växer med eget inflytande

Varje måndag går Micke Söderström med glädje till sitt arbete i slöjden på Enskede skola. Efter nästan 30 år på samma skola är han fortfarande nyfiken.

Eleverna i årskurs tre är ivriga att få komma in i salen och börja jobba. När de får reda på att det är sista slöjdtillfället för denna termin hörs beklagande suckar och protester. De hinner med en liten pratstund, men Micke märker deras otålighet och påminner dem bara om att de inte ska sätta igång några större projekt, eftersom de måste hinna klart med sina arbeten i dag.

Eleverna skyndar sig fram till skåpen och hämtar sina slöjdarbeten, hämtar verktyg och sätter snabbt igång. Alla verkar veta vad de ska göra.

Men det är inte bara barnen som trivs. Nej, Micke har fortfarande en passion för slöjden och att få arbeta med barn och ungdomar. Och slöjdamnet är kanske det allra bästa sättet för att få både unga och vuxna att växa. Det är ju inte så att de som är duktiga i de så kallade teoretiska ämnena, är sämre i de praktiska, medan de som har svårt för abstrakt tänkande automatiskt är duktiga i slöjden. Ofta är en elev som är duktig i andra ämnen även duktig i slöjd.

– Alla, både barn och vuxna, har ett behov av att få känna sig duktiga och känna att de klarar av saker. Slöjd är ett ämne som är bra på att få alla människor att känna sig duktiga och känna att de duger.

Men det sker inte automatisk. Det gäller att skraddarsy arbetet för varje elev. Han menar att en elev som är mycket duktig och en svag elev kan komma fram till nästan samma resultat. Men de behöver använda lite olika tekniker för att nå dit.

Eleverna får både själva bestämma vad de ska göra och arbeta med arbetsområden som Micke har bestämt. Eleverna kan till exempel arbeta med ett arbetsområde som handlar om kistor, skrin och förvaring. Micke förklarar för eleverna varför han har valt området och vad eleverna kommer att lära sig och vad de kan använda sina kunskaper till. Sedan får de naturligtvis välja form, färg och funktion själva och även sammansättningsmetod.

– Men mina elever har dessutom alltid ett extraarbete igång samtidigt, något som de valt själva. Det gör att elever alltid har något att arbeta med. Extraarbetet kan de ta fram när lediga stunder uppstår, som när limmet ska torka, eller då de väntar på att jag ska hjälpa dem. Det här innebär också att jag aldrig har någon svans efter mig av elever som ska fråga.

En annan orsak till att eleverna är självgående är de instruktionspärmar med olika tekniker som Micke tagit fram. De tog många tunga timmar att författa men nu är de guld värda.

Överhuvudtaget anser han att det är viktigt att eleverna vet varför de lär sig en sak. Vad de kommer att ha för nytta av det.

– Jag brukar säga som Sickan i Jönssonligan till mina elever: *Jag har en plan – tajmad och klar in i minsta detalj*. Det tycker eleverna om, och de förstår hur de kan komma att använda sina kunskaper.

Han har inga långa genomgångar. Det orkar inte eleverna vänta på. Istället har han flera korta, snabba genomgångar. Han har kommit på ett knep för att få alla att snabbt släppa verktygen och komma till genomgången. Han ropar *Var beredda!* och klappar med händerna.

– Eleverna svarar direkt med en handklappningssignal. Det gör att de naturligt avbryter sina arbeten snabbt och utan tjat och vi kan ha en snabb, kort genomgång.

Estradör som fångar elevernas uppmärksamhet

Det gäller också för läraren att vara lite av en estradör, en skådespelare som kan fånga elevernas uppmärksamhet. Det gör Micke, som ofta i sina korta genomgångar serverar några skämt och tankvärdheter.

– Man måste våga bjuda på sig själv. Visa att man tycket att slöjd är kul.

Även om Micke framhåller att slöjdens viktigaste är mål är att skapa elever som känner att de är bra och duger så är det naturligtvis viktigt att de lär sig en del tekniker som de sedan kan ha nytta av hela livet.

– Tänk när de flyttar till sin första lilla etta. När de färdiga grejerna från Ikea inte passar och de själva kan skruva ihop en skohylla eller en skraddarsydd bänkskiva, istället för att vara tvungen att anlita en snickare. Och tänk vad stolta de kommer att vara varje gång de går förbi eller visar upp det de tillverkat.

Så känner han fortfarande själv.

– Jag älskar att gå bland det som jag själv gjort. Det tycker jag är livskvalitet!

I slöjden kan alla lyckas. Men det är viktigt att också lära ut en kvalitetskänsla. För ska eleven bli stolt och höja sin självkänsla så krävs det att eleven själv är nöjd med sitt arbete. Slöjdundervisningen får inte utveckla sig till någon slags containerslöjd. En plats där eleverna producerar för sophögen.

Han tycker att det är viktigt att utvärdera sitt arbete. Under 20 år har varje år avsatt en timma åt att niorna får utvärdera hur de under sina skolår tyckt att han fungerat som deras lärare. Han har utarbetat en enkät där de med egna ord ska skriva hur de tycker han arbetar och vad han skulle kunna förändra. Det här har under åren givit honom många bra tips och idéer.

– En tjej som heter Lisa skrev för tre år sedan att hon tyckte att jag var jättebra som lärare och att hon hade lärt sig mycket och att hon var mycket nöjd med de arbeten hon gjort i slöjden. Men så tillade hon: *Men ibland ser du inte mig. Jag är tyst och säger inte så mycket vilket gör att du ibland glömmar mig.*

Det här tog Micke till sig. Det är lätt att glömma dem som inte pockar på uppmärksamhet.

– Numera går jag omkring och talar med de tystare eleverna, trots att de inte bitt om hjälp. Frågar oftare hur det går för dem i arbetet och diskuterar en liten stund med var och en. Det här är en förändring som jag kan tacka Lisa för.

Men visst finns det även en del svårigheter i lärarjobbet. En är att få skolledningen att förstå hur mycket arbete det krävs för att hålla igång en så stor institution som slöjden är. Han tycker också att det är tungt att både vara slöjdlärare, mentor och klassföreståndare. Redan i dag arbetar han många timmar utan ersättning och klassföreståndarskapet och mentorskapet gör att det inte finns tid över för ämnesövergripande arbete i den utsträckning som han egentligen önskar.

Tidigare har han till exempel arbetat tillsammans med lärare i matematik och med klasslärare och gjort geografiprojekt som resulterat i fina utsmyckningar av skolan. Samtidigt innebär ämnesövergripande arbete mycket extraarbete och i dag är det svårt att få fram tid till det. Dessutom påengter han att slöjden inte får utvecklas till en slags hjälp med att

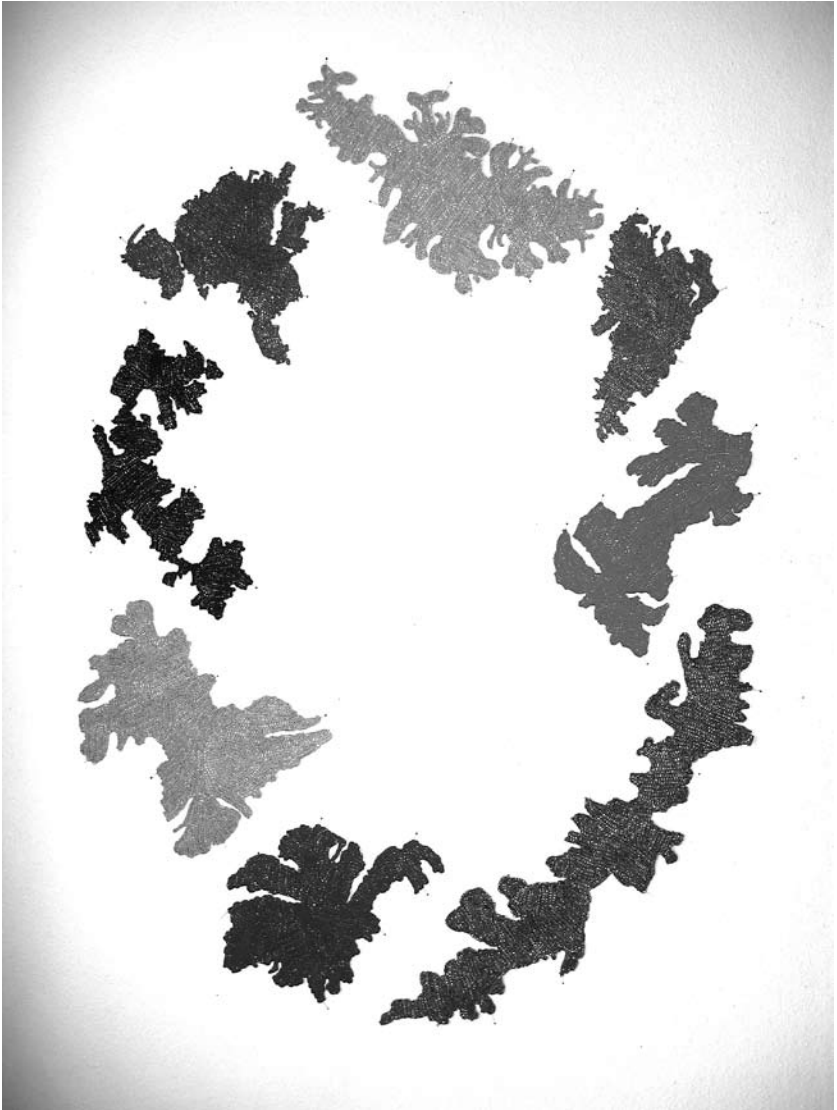
klistra och klippa till andra ämnen. Men rätt upplagd är slöjden ofta en överlägsen metod att befästa och konkretisera till mycket inom till exempel matematikundervisningen.

– Elever blir inte automatisk bättre i matematik bara för att man utökar tiden. Istället är det ofta en annan pedagogik som behövs, säger han.

Hasse Hedström är redaktör för Lärarförbundets tidning Slöjdforum.



Lars Gustavsson Lie, kort orv. Björk.



Maj-Britt Engström Öar ur fantasin och verkligheten. Lin.

Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd

AV LARS LINDSTRÖM

I slöjd lär sig eleverna bland annat risktagande, visuell föreställningsförmåga och tålmod. Den här typen av förmågor, mer än praktiska färdigheter, utgör den verkliga nyttan med slöjddämnet.

I Danmark talar man om visuell vardagskultur och mediernas roll, i Finland om samtidskonsten i ett multikulturellt samhälle, i Norge om medborgarnas inflytande över design och arkitektur och på Island talar man om litet av varje. I Sverige är estetiska lärprocesser på var mans läppar. Så kan man litet tillspetsat beskriva slutsatserna i en nordisk forskningsöversikt om bildämnets didaktik (Lindström, 2008).

Det råder emellertid stor osäkerhet om vad estetiska lärprocesser egentligen är för något. Jag föreslår här en definition av begreppet mot bakgrund av två svenska kulturpedagogiska projekt, som med termer som modest och radikal estetik respektive medieneutralt och mediespecifikt lärande, tillsammans fångar in centrala aspekter av estetiskt lärande. Dessa aspekter beskrivs som lärande *om, i, med* och *genom* estetiska ämnen eller verksamheter. Även om exemplen nedan till stor del är hämtade från bildområdet, torde de allmänna resonemangen vara giltiga inom ett vidare fält. Slutligen provar jag om begreppet är ett fruktbart instrument för att analysera slöjdprocesser och uppmärksamma kvalitativa skillnader.

Sociologi och estetisk didaktik

Kultur, estetik och skola är nyckelbegrepp i ett projekt som letts av Lena Aulin-Gråhamn vid Höghskolan i Malmö, med stöd av professor Jan Tha-

venius, Lunds universitet. I rapporter och böcker, som *Kultur och estetik i skolan* (2003) samt *Skolan och den radikala estetiken* (2004), utvecklar författarna en sociologisk begreppsram för att beskriva och tolka den estetiska erfarenheten. De vill visa hur vårt sätt att tänka kring och utnyttja estetiska uttrycksmedel påverkas av den institutionella inramningen, till exempel skolan, konstvärlden eller marknaden. Uppfattningar om konst som något dekorativt och kreativitet som en i huvudsak spontan process har länge präglat synen på konst och kultur för barn, särskilt i de lägre åldrarna. Denna uppfattning kallar författarna ”den modesta estetiken”, vars blygsamma anspråk sannolikt bidragit till att marginalisera estetiska inslag och perspektiv i skolan.

Den mäktigaste dragningskraften på det estetiska området utövas i vår tid av vad Aulin-Gråhamn och medarbetare kallar ”marknadsestetiken”. Här finns en motsvarighet till Paul Duncums (2007) idé om en framväxande designkapitalism (eng. *designer capitalism*), ”där ekonomin inte längre antas grunda sig på behov utan snarare på driften att skapa ständigt växande behov” (s. 286). Ett tänkbart scenario är att skolan i framtiden slår upp portarna på vid gavel för designkapitalismen, i avsikt att tillgodose dess behov av kompetens inom design, medier, visuell kultur och så vidare. Men en sådan anpassning till marknads behov medför inte en mer genomgripande förändring, enligt författarna. Marknadsestetiken kan inte balanseras med mindre än att skolans uppdrag förändras. Här kan den senmoderna, västerländska konstnären tjäna som en förebild, menar man.

I likhet med konstvärlden, kan skolan bli en demokratisk gemenskap med yttrandefrihet, både som en mänsklig rättighet och en förmåga att göra sin röst hörd, tänker sig Aulin-Gråhamn och Thavenius. Deras vision av skolan som en klassisk, deltagande demokrati, inom vilken det råder en demokratisk livsstil, påminner om John Deweys ideal, inspirerat av det tidiga nordamerikanska nybyggarsamhället och dess institutioner. Genom att gestalta tankar, känslor och attityder med estetiska medel, blir eleverna ”synliga” och träder ut i offentligheten, hävdar Aulin-Gråhamn och medarbetare. Men till skillnad från Dewey, vars modell för lärande efterhärjade naturvetenskapens experimentella metoder, är de inspirerade av ”konstens metoder”. Konstens – eller snarare den västerländska samtidskonstens – ”radikala estetik” beskrivs med ord som öppen, ifrågasättande och kritisk:

Styrkan hos konsten är tvärtom att nyfikenheten och frågorna, mot-sägelseerna och osäkerheten får finnas. [...] En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet. (Thavenius, 2004, s. 120)

Tomas Saar (2005) beskriver i en etnografisk studie konstens möjligheter på liknande sätt. Han gör en åtskillnad mellan en ”stark” estetik, som utmanar oss att betrakta saker och ting i nya perspektiv och lägga märke till deras mångtydighet, och en ”svag” estetik, som används för att befästa, illustrera eller levandegöra ett givet kunskapsstoff.

Estetisk didaktik som medierad handling

I *En kulturskola för alla* (2003) och *Möten & medieringar* (2005) analyserar Anders Marner och Hans Örtegren centrala frågeställningar i den svenska diskursen om estetisk didaktik. De betonar att våra föreställningar vuxit fram ur och är färgade av vår kultur och dess medierande intellektuella och fysiska redskap. *Medieringen* bidrar, enligt dessa forskare, i hög grad till att forma människors handlingar. Marner och Örtegren (2003) delar Aulin-Gråhamns, Thavenius och andras vision om skolan som en grund för demokrati, men de kritiserar sina kollegor för att

... alltför bristfälligt beaktat den mediespecifika kompetensen till förmån för ett alltför medieneutralt perspektiv, vilket i förlängningen kan leda till att implementeringen av Kultur i skolan-projekt kan försämrats därför att endast elever och lärare som känner sig säkra i sitt förhållande till det aktuella mediet vågar gå in i en mediespecifik dialog (s. 78).

Med hänvisning till Lev Vygotskijs teori om kreativiteten, förkastar Marner och Örtegren idén om ett suveränt subjekt som uttrycker sig fritt, förlitande sig på ögonblickets ingivelse, oberoende av mediespecifik kompetens och kommunikativa genrer. En sådan frihetlig uttrycksestetik, med rötter i romantiken, begår misstaget att betrakta mediet som en neutral projektyta. I Marners och Örtegrens mediespecifika perspektiv blir talet om barnets ”yttrandefrihet” genom tillgången till ett bildspråk ett slag i luften, såvida eleverna inte får den vägledning och den tid som krävs inte bara

för att behärska ett *material* utan för att omvandla det till ett *medium* för det personliga uttrycket.

Paradigmskifte vs. språklig förnyelse

Idén om konst och moderna medier som bärare av kunskap har legat till grund för många kulturella, estetiska och konstnärliga projekt och program i skolan under det senaste decenniet. Dessa initiativ har använt sig av olika vokabulär och har vilat på skilda teoretiska grunder: Loris Malaguzzis poem om barnets 100 språk, Howard Gardners teori om de åtta intelligenserna, Gunther Kress multimodala perspektiv på undervisning och lärande, och så vidare. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63), till exempel, slog fast att ”den estetiska kunskapen utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare – oavsett ämne/ämnesområden eller skolform” (s. 55). Kommittén noterade att rationell kunskap och estetiskt uttryck ofta uppfattas som varandras motsatser, i stället för komplementära aspekter av lärande. Begreppet *estetiska lärprocesser* introducerades för att beteckna lärande som integrerar båda aspekterna.

Begreppet hade använts i Danmark sedan 1990-talet av teoretiker som Kirsten Drotner, Kristian Pedersen och Hansjörg Hohr. Att betrakta estetiska verksamheter som särskilda sätt att lära innebar ett paradigmskifte jämfört med traditionella sätt att se på dessa aktiviteter och deras betydelse. I en uppmärksam studie, *Perspektiver på estetiske læreprocesser*, tar Hohr och Pedersen (1996) avstånd från uppfattningen att vi helt enkelt uttrycker vad vi känner; vi medierar i stället våra erfarenheter genom att använda, till exempel, ett bildspråk. För att utvecklas på ett allsidigt och harmoniskt sätt, måste individen tillägna sig olika formspråk. Följaktligen bör en skola för bildning ge utrymme för skilda språkformer, till exempel den verbala, den musikaliska, den kroppsliga, den bildmässiga och tingsframställande formen, likaväl som vardagsspråket, det poetiska språket och det vetenskapliga språket.

I Sverige blev uttrycket estetiska lärprocesser infört som en språklig förnyelse snarare än ett paradigmskifte. För vissa lärare stod uttrycket inte för något annat än vad de redan satte eller trodde sig sätta i verket. Claes Ericsson och Monica Lindgren (2007) fann i ett utvecklingsprojekt minst sju användningar av begreppet. Bland forskare har mottagandet varit blandat. Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) föredrar att tala om

en uppsättning estetiska perspektiv på lärande. Marner (2008) varnar för att ett ospecificikt, medieneutralt tal om estetik kan leda till att skolans beslutsfattare försummar de mediespecifika kvalifikationer som krävs för att integrera bild, musik och slöjd med övriga ämnen.

Fyra estetiska lärandeformer

En rad olika termer har introducerats för att beskriva estetiska lärandeformer; några har varit knutna till mer eller mindre sofistikerade teorier, andra till mönster som visat sig i praktiken, några är ideologiskt motiverade, andra är pragmatiska; några är konstnärliga, andra är vetenskapliga och så vidare. Det enklaste sättet att karakterisera ett fenomen är att tillskriva det sådana dikotoma egenskaper. Dessa typologier är emellertid ofta alltför schematiska för att kunna återge variationer i vår omvärld. Jag ska här kombinera två dikotoma egenskaper, hämtade från litteraturen, till en tabell med fyra celler (Tabell 1). Denna används för att avgränsa fyra typer av estetiskt lärande: lärande *om*, *i*, *med* och *genom* bildkonst och medier.

De första egenskaperna (kolumner) har att göra med målet, det vill säga, *vad* slags lärande man eftersträvar genom att använda estetiska medel. Strategin är *konvergent* om målet är att åstadkomma något som är givet på förhand; den är *divergent* om målet snarare är att kombinera vad man vet och kan på nya sätt, det vill säga sådana som inte är helt och hållet förutsägbara. *Konvergent lärande* omfattar ett brett spektrum av kunskaper: från träning i att hantera material och tekniker, till införlivande av en vokabulär som gör det möjligt att samtala om och reflektera över bilden som formspråk (färg, form och komposition), betydelsebärare (semiotik) och meningsskapare (estetik). *Divergent lärande* brukar förknippas med kreativt skapande, men kan lika gärna äga rum i samband med konstssamtal där olika tolkningar bryts mot varandra. Det handlar i båda fallen om en förmåga att kombinera och tillämpa kunskaper i en ny situation och för ett bestämt syfte.

		MÅL	
		Konvergent	Divergent
MEDEL	Medie- specifika	Lärande OM Konst & Medier	Lärande I Konst & Medier
	Medie- neutrala	Lärande MED Konst & Medier	Lärande GENOM Konst & Medier

Tabell 1. *Estetiska lärprocesser*

Följande uppgifter kan betecknas som konvergenta: Lära sig hur man blandar färger; lära sig hur man tecknar linjeperspektiv. Som exempel på uppgifter som uppfordrar till ett divergent förhållningssätt kan nämnas: Lära sig hur man med hjälp av färgvalet kan förmedla en stämning; lära sig hur man med olika medel åstadkommer djup i en bild. På en mer komplex nivå, uppvisar det konvergenta lärandet likheter med Tomas Saars (2005) definition av en ”svag estetik”. Denna är tillbakablickande i så motto att den illustrerar och levandegör vad vi redan vet, i motsats till den ”starka esteten” som blickar fram emot det som ännu inte funnit en fast form eller blivit klart definierat. Aulin-Gråhamns och Thavenius (2004) ”modesta estetik” har såvitt jag förstår en konvergent målsättning, medan deras ”radikala estetik” snarare präglas av en divergent målsättning.

Den andra uppsättningen av egenskaper (Tabell 1: rader) rör medlen, det vill säga *hur* man genom estetiska lärprocesser antas uppnå olika mål. I ett *mediespecifikt* (estetiskt) lärande är budskapets form viktig. Kommunikationen är inte medieneutral. Det förmedlade innehållet påverkas av *hur* det uttrycks och blir inte detsamma om det överförs från en be-

rättelse till en film, ett drama eller en tecknad serie. För att formulera en tanke, uttrycka en känsla eller åstadkomma en visuell effekt måste man ta hänsyn till de redskap som står till förfogande och deras egenskaper, känna till vilka som är att föredra och veta hur man undviker att dessa övertar kontrollen. I ett *medieneutralt* (instrumentellt) sätt att använda estetiska uttrycksmedel är syftet inte i första hand att göra unga människor bekanta med olika ”representationsformer” (Eisner, 1994) som ord, bilder, matematik, dans och liknande. Målet framför andra är i stället, till exempel, att stödja kunskapsbildning i andra skolämnen (lärande MED) eller främja barnets allsidiga och harmoniska utveckling (lärande GENOM). Arbetssätt av detta slag betecknas som ”neutrala” inte för att medieringen saknar betydelse, utan för att samma mål kan uppnås med hjälp av skilda medier och ett flertal redskap.

Tabell 1 illustrerar denna pluralistiska förståelse av estetiska lärprocesser. Ingen kombination av mål och medel är *a priori* överlägsen andra. De fyra kategorierna bör snarare betraktas som komplementära aspekter av en samordnad estetisk strategi för lärande. Ingen av kategorierna är per definition mer ”teoretisk eller ”praktisk” än de övriga; ingen mer ”elementär” eller ”avancerad”, för att inte tala om mer ”radikal” eller ”modest”. Modellen utesluter visserligen inte slutsatser av detta slag, men den är till sin karaktär deskriptiv, inte normativ.

Lärande MED syftar ofta på en integration av estetiska uttryck och lärostoff från andra ämnen. Men beteckningen kan även tjäna som en påminnelse om att estetiska föremål i regel har ett innehåll som går utöver producentens personliga utveckling; det finns några intentioner som ska ”stämna” med den färdiga produkten. *Lärande OM* syftar på baskunskaper i bild (konvergent målsättning), från en praktisk och teoretisk orientering om material och tekniker till kunskaper om konstnärer, stilar och genrer. *Lärande I* syftar ofta på ett experimenterande med material och tekniker för att åstadkomma en visuell effekt, förmedla ett budskap eller uttrycka en stämning. Men det kan också beteckna reflektioner över en bild som formspråk, betydelsebärare eller meningsskapare, där svaret inte är givet från början (divergent målsättning). *Lärande GENOM*, slutligen, syftar på de förhållningssätt och övergripande kompetenser som man kan tillägna sig genom ett djupgående engagemang i estetiska projekt.

En slöjdprocess – eller flera?

Slöjdprocessen har en central ställning i slöjddämnets kursplan. Den saknar emellertid *en* definition; i stället finns det flera, men skillnaderna mellan dem diskuteras sällan. Så skriver slöjdforskaren och lärarutbildaren Peter Hasselskog (2008). Ett begrepps värde avgörs av dess fruktbarhet, till exempel om det kan ställa gamla frågeställningar i ny dager. Ett första villkor är dock att det införda begreppet går att operationalisera, det vill säga definieras på ett sådant sätt att man kan tillämpa det i konkreta situationer på ett någorlunda entydigt och klart sätt. Skulle detta villkor ej vara uppfyllt, riskerar det nya begreppet i stället att bidra till ökad språkförbistring.

Jag ska här tillämpa de fyra ovan presenterade lärandeformerna för att analysera några portfolios i metallslöjd, bestående av slutprodukter, skisser och intervjuer. Studenterna Fredrik, Gun, Hans, Ivar och Johanna, som ska bli slöjdlärare, har tilldelats uppgiften att tolka begreppet ljuskrona; de har endast haft fem veckor på sig, varav tre på heltid och en vecka i verkstad. De berättar, med egna ord (här i förkortad form) om vad de föresatt sig att göra och hur de gått till väga.

Fredrik, student: ”Syftet för mig var att pröva det relativt nya materialet (...) Den impuls som fick mig att starta var ett litet arbete som någon gjort på skolan och lämnat kvar i fikaummet. Det såg ungefär ut som en av de två stomlödningarna som ingår i min ’skapelse’. När jag var färdig med den första stomlödningen, och hade klippt till ’flammor’ så fanns det gott om tid kvar för mig att arbeta. Efter att jag funderat ett tag utan att kunna utveckla den första stomlödningen, bestämde jag mig för att göra ett ’syskon’, det vill säga en likadan stomlödning, men annorlunda ’flammor’. (...) Ivar [se nedan] gav mig ett förslag som jag tog nästan ’rakt av’, nämligen att lyfta upp [de båda enheterna] samtidigt som jag satte ihop dem. Det gav mig dessutom en anledning att hårdlöda i stångmaterial vilket jag inte prövat förut. Jag ser på mitt alster som ett trevande och slumpmässigt försök i det nya materialet.”

Fredrik lär OM slöjd. Hans mål är att pröva ett relativt nytt material och få tillfälle att löda.

Gun, student: ”Ni ska göra kristallkrona,” sa läraren. [...] Direkt tänkte jag på prismorna som jag hittat i grovsoprummet för 15 år sedan. Nu kommer de till användning. Jag har länge velat ha en ljuskälla hängande i en befintlig krok i vårt vardagsrum. Dessa två ingredienser skulle ingå. Jag tittade i skyltfönster på kristallkronor. [...] Hem och gjorde enkla skisser. Barnen var engagerade och skissade också. Lämnade snart den traditionella kristallkronans utseende för materialen tyg eller papper. Prismorna skulle fortfarande ingå. Min dotter hade idéer om var prismorna skulle hänga och så fick det bli. Väl i metallverkstaden började testandet i materialet. Krångligt. Använde svetstråd som jag hårlödde ihop till ringar. Svårt med anhåll. Vid ett tillfälle frågade jag läraren om det var okej att det inte blev något. [...] Jag löste problem allteftersom de dök upp. Nu hänger lampan i vardagsrummet, dock inte i hörnet med kroken.”

Gun lär MED slöjd. Målet är att tillverka en ljuskälla för en krok i vardagsrummet. Hon lär också GENOM slöjd. Hon övervinner frustrationen i metallverkstaden, fastän det är på ett hår när. Prismorna som hon hittat i soprummet väcker hennes fantasi, liksom den tomma kroken i taket. Lyhördheten för barnens uppslag omvandlar uppgiften till ett familjeprojekt. Det får henne också att reflektera över och ompröva egna idéer.

Hans, student: ”Jag ska tillverka en kristallkrona. Jag vill samtidigt prova att smida. Jag skissar lite löst på en form som tilltalar mig och som jag tror är genomförbar. Jag tänker mig att jag kan ha användning av en ljushållare i köket, ovanför vår köksö. Jag väljer att arbeta mer med materialet än med skisser, jag provar mig fram till den form jag vill ha. Jag har svårt att forma metallen, den går inte dit jag vill. Jag tvingar den dit jag vill med nitar, förstör intrycket lite – men vad kan man göra? Ljushållarna får en form som jag har provat förut. Dessa blev helt klart sämre, klena och sneda. Infästningen är svår, den lösning jag använder är dålig, det glappar och blir snett. Hade alldeles för bråttom här. Jag har den hängande i taket i väntan på att köket ska bli klart. Den kommer nog inte till användning, den blev alltför misslyckad.”

Hans lär MED och OM slöjd. Även om målet från början varit att tillverka en ljushållare för köket, gjorde bristande kunskaper att projektet huvudsakligen kom att handla om hur man formar metall.

Ivar, student: ”Jag tolkade uppgiften som att här kan jag utifrån begreppet ’kristallkronan’, associera fritt och hamna i princip var som helst. [...] Jag kände mig pressad av tidsramarna, och begränsade mitt arbete genom att till stor del använda mig av tekniker jag redan kunde. Jag ville inte riskera att tappa kontrollen över det slutgiltiga uttrycket [...] Det gick ganska trögt i början, i skissandet, tyckte jag och det var ganska sent som jag insåg att skissandet med papp och i datorn (bildredigeringsprogram) inte gav så mycket längre. Jag ville börja med metallen. Mitt arbetssätt var ett provande, jag testade olika metallbitar, att klippa av och sätta dit. ’Passar den? Nej. Nja, kanske om man böjer den...’ osv. Jag sökte efter ’nyckelkombinationen’ med rätt metall, rätt form och avstånd, rätt mängd luft och ljus emellan och rätt *allt*, som skulle ”synka” och ge någon sorts, för mig, maximalt eller optimalt uttryck.”

Ivar lär I slöjd. Han har en vid ingång i sitt sökande efter ett optimalt uttryck. Han lär också GENOM slöjd. Han har en trög start med skissande i papp och bildredigeringsprogram. Han provar olika idéer, ändrar, provar på nytt, och så vidare. Han håller sig till de tekniker han redan kan, för att inte i slutändan tvingas ge avkall på det eftersträlvade uttrycket.

Johanna, student: ”Jag ville göra en egen tolkning. En kristallkrona men ändå inte en traditionell kristallkrona. De viktiga elementen blev en metallstomme och ljus av något slag, där jag ville få metallen att reflektera ljuset. Gärna rörlig, ett blickfång, kanske en mobil. Dessutom ville jag dekorera den, med någon typ av kristaller och annat. Så långt i processen hade jag fått grepp om en idé, en känsla av vad jag ville förmedla och hur. Men när jag ställde det mot att jag hade en vecka på mig kände jag att det var alldeles för kort tid. [...] Jag ville kunna stå för min produkt. Det innebar att jag började söka en annan lösning, jag gjorde projektet mindre och kvar blev elementen stomme, ljus och kristaller och en enklare metallbehandling. På det sättet använde jag mig till större delen av den kunskap jag redan hade. Föremålet är tänkt att hänga i ett fönster för att solljuset ska reflekteras i kristallerna.”

Johanna lär MED och I slöjd. Hon vill göra en slags kristallkrona, avsedd att hänga i ett fönster så att solljuset reflekteras i kristallerna. Hon vill göra en egen tolkning av uppgiften. Hon lär också GENOM slöjd. Hon får grepp om en idé, om en känsla som hon vill förmedla. Men av tidsskäl får

hon ta till en enklare metallbehandling än vad hon tänkt sig. Liksom Ivar med flera, använder hon huvudsakligen den kunskap hon redan har.

	OM	I	MED	GENOM
Fredrik	X	–	–	–
Gun	–	–	X	X
Hans	X	–	X	–
Ivar	–	X	–	X
Johanna	–	X	X	X

Tabell 2. Sätt att lära OM, I, MED och GENOM slöjden

Tabell 2 sammanfattar ovanstående analys. Fördelningen på lärande OM, I och MED slöjd beredde inga svårigheter. Det mest iögonfallande här är spridningen; fördelningen är jämn mellan lärande OM och I. Bristande förkunskaper och/eller viljan att pröva något nytt angavs som skäl till att man valt att i huvudsak lära OM. Studenter som valt att lära I kände sig trygga i tidigare kunskaper, när de valde att göra personliga tolkningar av uppgiften. De förefaller också ha varit mer benägna att uppfatta lärande i slöjd som en process under vilken man prövar sig fram. Under rubriken lära MED slöjd hamnade de studenter som redan sett ut en plats åt slöjdföremålet eller i varje fall lagt stor vikt vid föremålets funktion i hemmet. Lära MED var emellertid ingen självständig kategori utan angavs i kombination med färdigheter som skulle läras eller idéer som skulle förmedlas.

Lärande GENOM slöjd visade sig vara en mångfasetterad kategori. Den uppgift studenterna fått föreföll ställa krav på, bland annat, *visuell föreställningsförmåga*, med skissens hjälp; liksom på *tålmod* eller förmåga att hålla fast vid en uppgift över längre tid, trots upprepad frustration. *Rishtagande* återkom i studenternas berättelser; men riskerna får inte bli för stora, vilket de lätt kan bli om man lär sig en ny teknik och samtidigt strävar efter ett optimalt uttryck. Detta är några av de övergripande för­mågor (eng. *habits of mind*) som en pedagogiskt upplagd slöjdundervisning

kan främja. Dessa förmågor, mer än praktiska färdigheter, utgör då den verkliga nyttan med slöjddämnet.

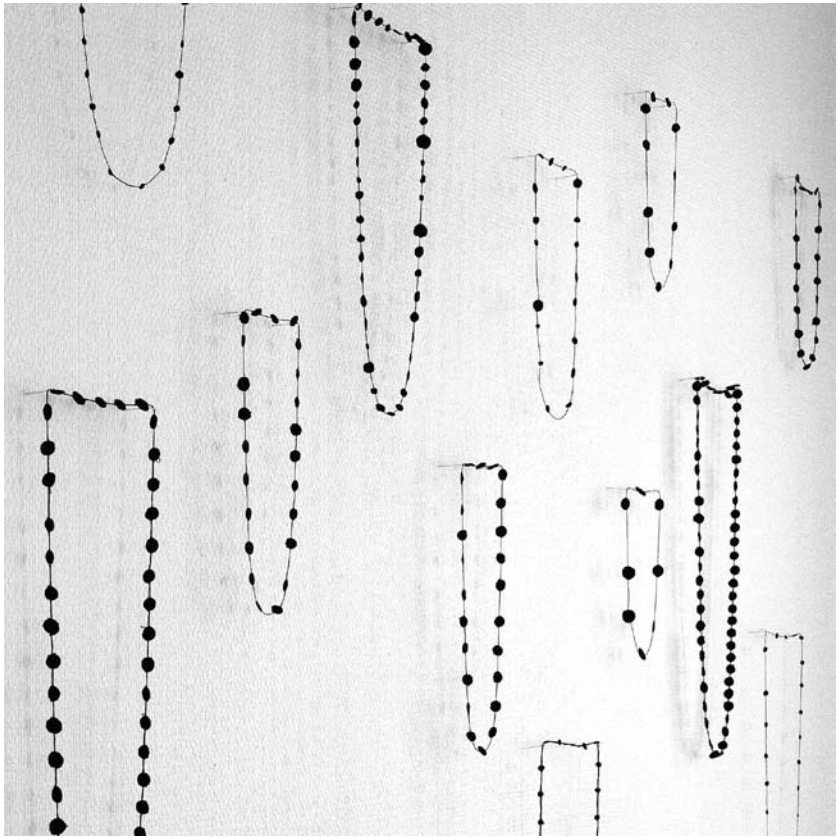
Lasse Lindström är professor vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner vid Stockholms universitet.

REFERENSER

- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Malmö Högskola. (Rapporter om utbildning, 9/2003: Slutredovisning av *Kultur och skola*-uppdraget 2000–2003)
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus, & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Duncum, Paul (2007). Aesthetics, popular visual culture, and designer capitalism. *Journal of Art and Design Education*, 26(3), 285-295.
- Eisner, Elliot W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. 2nd Ed. New York: Teachers College Press.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Hasselskog, Peter (2008). Här är det slöjdprocessen som räknas. I: V. Lindberg & K. Borg (red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 31-46). Stockholm University Press.
- Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Köpenhamn: Dansk lærerforeningen.
- Lindström, Lars (red.) (2008). *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Vetenskapsrådets rapportserie 14/2008. Stockholm.
- Marner, Anders (2005). *Möten & medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå Universitet (Monographs on Journal of Research in Teacher Education)
- Marner, Anders (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen? *KRUT*, nr 3, s. 5-15.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling. (Forskning i fokus, 16)
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad Universitet (Karlstad University Studies 2005:28)
- SOU 1999: 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.
- Thavenius, Jan (2004). Den radikala estetiken. I: L. Aulin-Gråhamn, M. Persson, & J. Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (s. 97-124). Lund: Studentlitteratur.



Sara Pihlström Tiden och tinget. Järn, siden, papper, emaljlack, silkestråd, syntetisk tråd.



Kazuyo Nomura Cirkeldefinition. Sytråd av bomull.

Landet där slöjd och bild blev ett ämne

AV LENNART JOHANSSON

I Norge integrerades slöjd med bild redan 1960. Åsikterna går isär om det har främjat eller missgynnat slöjdamnet. Enligt artikelförfattaren har förmodligen bägge ämnena gjort vinster på sammanslagningen.

I dag er Kunst og håndverk det femte største obligatoriske faget i norsk grunnskole. Faget er bredt og inneholder både Bild og Sløyd. Faget er delt opp i fire hovedområder: Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. I denne artikkelen vil jeg først forsøke å synliggjøre hva som skjedde historisk da fagene Sløyd og Tegning i 1960 ble slått sammen til faget Forming og til slutt belyse fordeler og ulemper ved denne sammenslåingen.

Forming inn i 1960

Frem til 1960 hadde norske elever Tegning, Sløyd og Håndarbeid på timeplanen. Da var fagene organisert omtrent på samme måte som i Sverige og de andre nordiske landene. Sammenslåingen av Tegning, Håndarbeid og Sløyd til Forming kom ikke helt uventet. Allerede i 1931 ble lærerorganisasjonene for tegnelærere og for håndarbeids-/sløyd lærere slått sammen. I de følgende 30 årene modnet ideen om et felles fag, En person sto helt sentralt i denne prosessen. Det var tegnelærer Rolf Bull-Hansen. Han var den første leder av lærerorganisasjonen i 1931 og da han ble rektor på lærerskolen i Notodden i 1938 fikk han en sentral posisjon i arbeidet med læreplaner fram mot sammenslåingen.

Men innføringen av faget Forming skjedde ikke uten motstand. Flere lærere i tegning, sløyd og håndarbeid var kritiske. Et av argumentene mot sammenslåingen var at fagfeltet var for omfattende til at det skulle kunne ivaretas på en god måte av en og samme lærer. Dette viste seg i praksis å være riktig. Det som skjedde ved neste læreplansrevisjon, med Mønsterplanen 1974 (M74), var at planen senket de faglige kravene i Forming i forhold til hva som hadde vært krav til innhold i de tre fagene. Planen i Forming la stor vekt på fritt skapende arbeid og mindre på kunnskap og håndverksmessige ferdigheter. I et slikt perspektiv ble manglende kompetanse hos lærerne ikke så tydelig.

På mange måter representerte Forming i Mønsterplanen 1974 en ytterlighet. De kommende planene beveget seg i retning av en ny balanse mellom kunnskap, ferdighet og kreativitet innen fagfeltet. Den neste planen; Mønsterplanen 1987 (M87) vektla både kultur- og samfunnsaspektet (Carlsen og Streitlien 1995). På den måten ble det sterke individfokuset i Forming i M74 noe mer balansert. Faget het fremdeles Forming.

Reaksjon

Reaksjonen mot individfokuset og for et tydeligere faglig innhold kom med læreplanen i 1997 (L97). Reaksjonen var så sterk at den førte til et nytt navn på faget. Det ble Kunst og håndverk (KoH). Det nye navnet var nok et kompromiss, der håndverksdelen av faget på nytt skulle fram i lyset uten å miste det kunstneriske aspektet. I virkeligheten var det i spennet mellom kunst og håndverk at det mest spennende med faget kom til syne. I dette spennet mellom kunstnerisk nytenkning og håndverksmessig tyngde vokste designfeltet fram.

Læreplanen for Kunst og håndverk i L97 var en detaljert plan som beskrev hva læreren skulle gjennomgå i sin undervisning. Elevene skulle arbeide med formgivning fra ide til ferdig produkt og de skulle lære om verkene til kjente kunstnere, regissører, designere og arkitekter (KUF 1996). Behovet for etterutdanning av lærere ble tydelig og faget ble tilført ekstra ressurser til dette.

Blant lærerne var det ikke alle som var like fornøyd. Med et fagfelt som hadde gjennomgått så store endringer var det en viss reformtrettighet blant lærerne. Mange syntes at planen var for omfattende og at det som nå ble forventet av lærerne var svært krevende (Kjosavik et.al. 2003). Det

var det også. Men i diskusjoner om fagets berettigelse som et viktig fag i allmenndannelsen ga den nye læreplanen god støtte. Etter noen år med planen var det færre kritiske røster, og flere lærere og studenter som var fornøyd med at planen var så detaljert. Planen ble et redskap for å synliggjøre at lærerne måtte ha kompetanse for å undervise i det. Det samme var tilfelle ved innkjøp av materialer og utstyr. Når det sto i læreplanen måtte skolene følge opp og legge til rette for undervisningen.

Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet (K06) ble innført høsten 2006. Mens L97 sa hva læreren skulle undervise i, opererer K06 med kompetansemål, hva eleven skal kunne etter gjennomført undervisning. Kompetansemålene hviler på et felles formål for faget, som sier hva som er fagets samfunnsmessige oppdrag, og hva som står sentralt i elevenes læring. Målene for faget bygger på de overordnede målene for den norske grunnskolen. Allerede ved forrige revisjon ble overordnede målene formulert som sju menneskelige egenskaper: Det meningssøkende menneske, Det skapende mennesket, Det arbeidende menneske, Det allmenndannede menneske, Det samarbeidende menneske, Det miljøbevisste menneske og Det integrerte menneske (KUF 1996). Denne måten å beskrive mål på er litt spesiell i et internasjonalt perspektiv, og den har fått positiv oppmerksomhet.

Formålet for faget KoH sier oss noe både om fagets praktiske basis og det samfunnsmessige oppdraget faget har: "Praktisk skapende arbeid i verkstedene med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget." Dette viser at faget fremdeles skal ha en praktisk forankring med arbeid i verkstedene. Det argumenteres i formålet for at kunnskap innen visuell kompetanse blant annet handler om å kunne lese og uttrykke seg visuelt fordi flere og flere beslutninger i framtiden vil bli fattet på grunnlag av visuelle representasjoner. Om visuell kompetanse står det at "Slik kunnskap vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser..." Fagets posisjon som et allmenndannende fag står også sentralt: "Faget kunst og håndverk står sentralt i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen." I denne planen ivaretas både det personlige og det samfunnsmessige felleskap. "Estetisk kompetanse er en kilde til utvikling på flere nivåer, fra personlig vekst, via innflytelse på ens egne omgivelser til kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv."

(UFD 2006, s. 91)

Faget Kunst og håndverk er i K06 delt inn i fire hovedområder; Visuell kommunikasjon, Design, Kunst og Arkitektur. I Visuell kommunikasjon blir det lagt vekt på praktisk arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier. Design viderefører håndverkstradisjonen i faget, her står formgivning av gjenstander sentralt. I Kunstdelen videreføres og utvikles tradisjonen med fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur, og i Arkitektur står kunnskap om det fysiske nærmiljøet sentralt. Dette innebærer kunnskap om hvordan bygningskulturen, inne- og uterom, kan påvirke vår hverdag. Innenfor hver av hovedområdene er det utviklet kompetansemål som skal være oppnåelige.

Politisk legitimering

Et skolefag må ha en tydelig politiske legitimering for å forsvare sin posisjon i grunnskolen. I planene før sammenslåingen i 1960 var fagene hver for seg, og hadde derfor ulik legitimitet. Tegning ble sett på som et fag som utviklet flid og nøyaktighet og som samtidig var et dannelsesfag, elevene skulle lære å sette pris på det skjønne. Det var også her man drev skriftforming, eller skjønnskraft, under ledelse av tegnelæreren. Håndarbeid for gutter og håndarbeid for jenter var nært knyttet til nytteaspektet. Elevene skulle få lære seg å utføre både reparasjoner og enkel produksjon for hjemmet. I tillegg hadde håndarbeidsfagene en yrkesforberedende funksjon. På 1930-tallet skulle de fleste elever ut i praktisk arbeid i industri, landbruk og skogbruk etter sluttført obligatorisk skolegang.

I 1960 var den samfunnsmessige situasjonen en annen. Oppbyggingen av landet etter andre verdenskrig hadde kommet langt og interessen for nyutvikling var merkbar. Behovet for å utvikle kreativitet i skolen var en naturlig konsekvens av dette. Ved sammenslåingen av fagene i 1960 ble det kreativt skapende løftet fram, ofte på bekostning av det håndverksmessige. Men det er i arbeid med konkrete faglige problemstillinger at kreativiteten får sin utfordring.

Det mest interessante er jo til slutt om det har vært til det beste at fagene ble slått sammen. Motstanden mot sammenslåingen kan ikke sees isolert fra det som innholdsmessig skjedde med faget. Lenge var det stor motstand mot Forming – særlig blant de som mente at både tegning (tegnelærerne) og håndarbeid (sløyd og tekstillærerne) var fag som hadde et eget kunn-

skapsinnhold. Det var først når arbeidet med L97 kom i gang at det begynte å snu. Daværende utdanningsminister Gudmund Hernes snakket varmt om håndverket, og påvirkningen fra daværende kulturminister Åse Kleveland satsing på design, arkitektur og formidling av kunst til barn, dannet sammen et grunnlag for en forandring av faget.

Hvem vant - kunst eller sløyd?

Skal vi si uavgjort!? Under formingsperioden 1960 – 1997 var det først og fremst kunstfagernes innretning mot det personlige som sto i fokus, mens de sløyd- og håndarbeidslærerne som fortsatt var i skolen, holdt på fagligheten. De ga aldri slipp på ideen om håndverksfaglige ferdigheter, og de forsøkte å undervise i sløyd og tekstil slik man ”alltid” hadde gjort. Gjennom hele denne perioden ble det gjennomført tradisjonell undervisning i sløyd og håndarbeid på mange skoler (Nielsen 2000). Men var det undervisning i overensstemmelse med planverket? Mønsterplanene ga en viss frihet, men sløydundervisningen var på kanten av intensjonene med faget forming. Selv på timeplanene sto det mange steder Sløyd og Tekstil og ikke Forming. Som en sløyd lærer av den gamle skolen skal ha sagt i 1997: ”Ny læreplan igjen? Jaja, jeg har da aldri sett en læreplan som ikke har gått an å tilpasse til min undervisning”.

På mange måter var det kunstdelen av faget som hadde størst innflytelse gjennom fokus på det personlige uttrykket og kreativitet i de 27 årene faget het Forming. Så var også formingsfagets far, Rolf Bull-Hansen, både kunstner og tegnelærer. Men pedagogikkfaget hadde også stor innvirkning på forming gjennom at praksis ble så knyttet til personlighetsutvikling. Utvikling av personlighet er i utgangspunktet ikke avhengig av et bestemt fag, men det var innen dette faget at ideen om personlige uttrykk fikk spesielt stor gjennomslagskraft. Kanskje fordi dette var et fag uten egen artikulert forskningstradisjon (Nielsen 2008).

Design mellom kunst og håndverk

Har da denne sammenslåingen fått noen varige positive eller negative effekter? Mange lærere i Kunst og håndverk bruker i dag det beste fra begge felt inn i sitt arbeid og i sin undervisning. De ulike hovedområdene profiterer på å benytte kunnskaper og erfaringer fra de fire ulike hovedområdene. Samtidig gis det mulighet for tverrfaglighet innen faget.

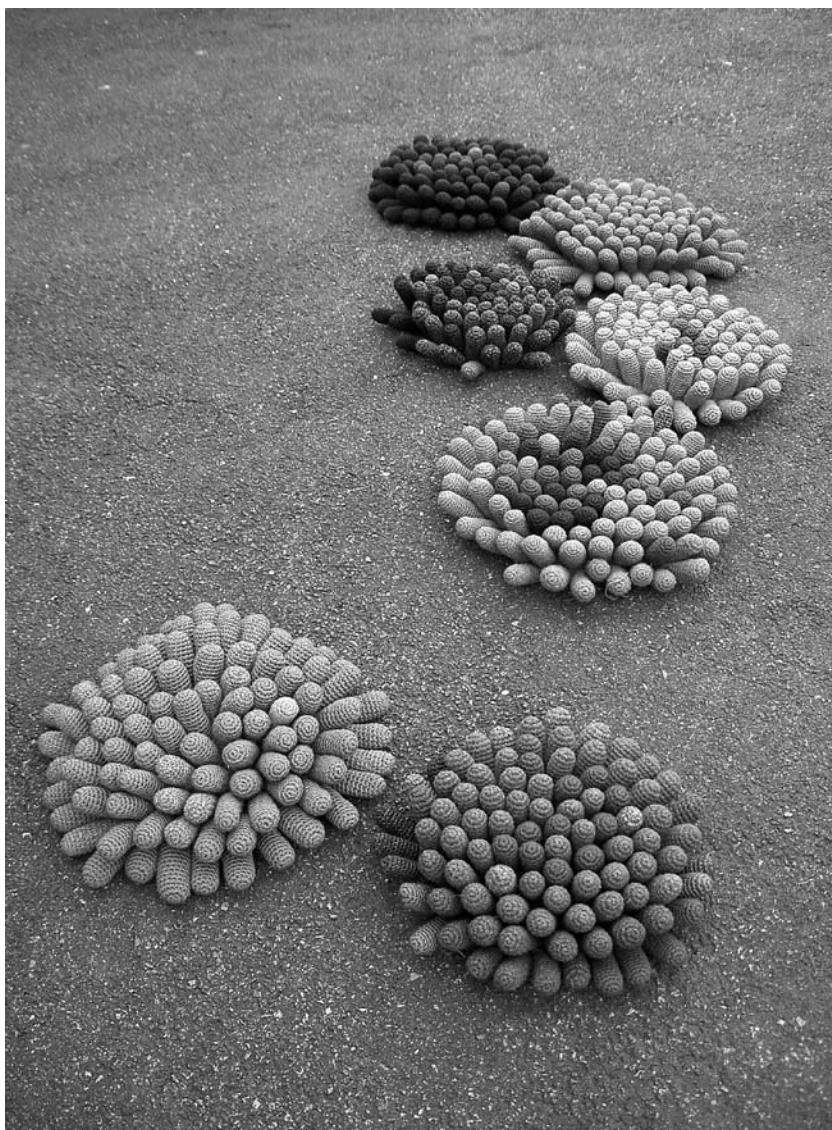
Overgangene mellom kunst/bild og håndverk, og muligheten for å utnytte det beste fra de ulike områdene, har gitt faget en styrke som samtidig gir det legitimitet.

I Norge har faget også beholdt sin stilling i skolen. Det er fortsatt grunnskolens femte største fag – og det beholdt sitt timetall også ved innføringen av den seneste læreplanen K06. Samtidig aner vi her i Norge at det i flere av de andre Nordiske landene pågår en hard kamp for å holde fagenes stilling i skolen. Min påstand er at på tross av uenighet innad blant lærere fra begge fagtradisjoner og på tross av perioder med svekket faglig fokus, så har faget Kunst og Håndverk, med sitt økte fokus på design, klart å styrke sin stilling og rolle som et relevant fag i norsk skole. Fokus på brukermedvirkning, demokratiske prosesser og miljøbevissthet, sammen med klare krav til faglighet, har ført til at Kunst og Håndverk har økt og befestet sin status både som selvstendig fag og som en viktig del av allmenndannelsen i norsk skole.

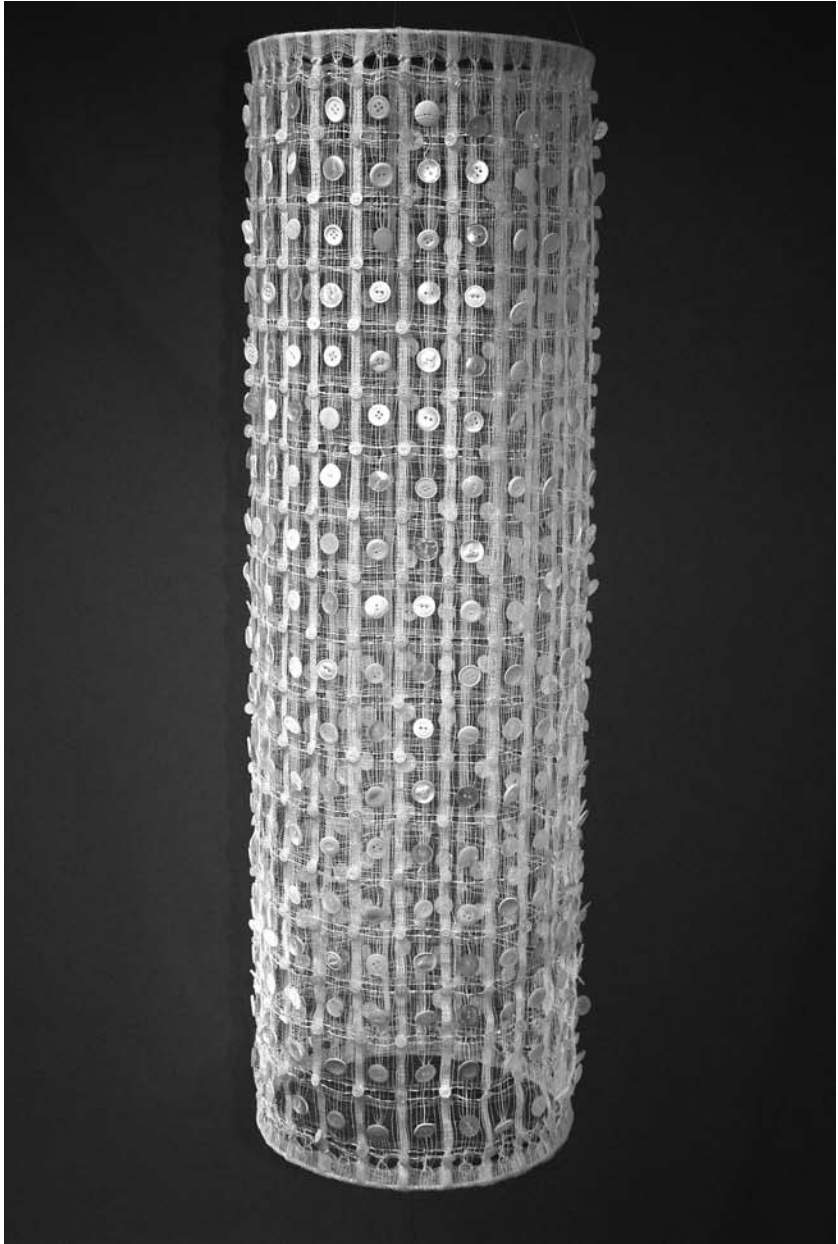
Lennart Johansson är projektledare på Norsk form.

REFERANSER

- Carlsen, Kari., & Streitlien, Åse. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse* (Vol. 5). Notodden: Telemarksforskning
- Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet. (1994) Generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF (Omtalt som: Læreplan 1997, L97)
- Kjosavik, Steinar, Koch, Randi-Helene, Skjeggstad, Edith, & Aakre, Bjørn Magne. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag - ny praksis?* (No. 3). Notodden: Telemarksforskningo.
- Nielsen, Liv Merete. (2000). *Drawing and Spatial Representations. Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School* (Vol. 2). Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, Liv Merete. (2008) Designdidaktisk forskning i utvikling – en forskningsoversikt 1997-2007. *FORMakademisk*. 1 (1) 19-27 <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/8/6>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: UFD (Omtalt som: Kunnskapsløftet 2006, K06) <http://www.ils.uio.no/studier/naturfag/ppu/laereplaner/Kunnskapsloeftet.pdf>



Ewa Szymczakowska Korallkuddar. Ull, bomull och akrylgarn.



Kerstin Åsling Sundberg Knapprundel. Lin, fiskelina, knappar.

En framtidsväg eller en återvändsgränd? En kritisk kommentar till Gymnasieutredningen

AV INGRID BERGLUND OCH VIVECA LINDBERG

I vår väntas Riksdagen fatta beslut om en ny gymnasieskola. Men förslaget bygger på en ideologiskt färgad utredning som inte tagit del av aktuell forskning.

Den indelning i högskoleförberedande och yrkesprogram som presenterats i gymnasieutredningen (Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola, SOU 2008:27) bär tydliga spår av den uppdelning i yrkesskola, fackskola och gymnasium som fanns på 1960-talet då man började diskutera en integrerad gymnasieskola i Sverige. Redan då motsatte sig de borgerliga partierna integrationstanken (Lundahl, 1998).

Den så kallade utredningen har genomförts på mycket kort tid. Resultatet framstår som ett ideologiskt präglad politiskt beställningsarbete. Referenser till aktuell yrkespedagogisk forskning saknas, likaså saknas en nyanserad bild av 1990-talets gymnasieskola. Den uppmärksamhet som den sedan 1970 integrerade svenska gymnasieskolan fått i internationella sammanhang, där den ofta lyfts som förebildlig, har inte överhuvudtaget nämnts.

I den här artikeln diskuterar vi de skilda villkor för ungdomarnas framtida livsval som förslaget innebär, och vi kommer också att visa att ”utredningen” bygger på en mängd dåligt underbyggda föreställningar som får konsekvenser för ungdomarna. Framför allt handlar det om de begränsningar ungdomar som inte valt ett högskoleförberedande program ställs inför. Alla ungdomar ska ges goda förutsättningar för ett framtida liv och yrkesliv i den med allmänna skattemedel finansierade gymnasieskolan.

Därför är en grundbult i vår kritik av gymnasieutredningen frågan om till vilken framtid eleverna i gymnasieskolan ska utbildas. Vår syn på förslaget är att det bidrar till en segregering och för många ungdomar leder den in i en återvändsgränd.

Den ökade integrering som 1990-talets reformering av gymnasieskolan syftade till genom införandet av för alla program gemensamma kärnämnen ställde höga krav på såväl kärnämnes- som yrkes(karaktärsämnes)lärarna. Kärnämneslärarna fick uppdraget att utforma kurser med gemensamma mål för alla elever, men där innehållet skulle kunna variera i förhållande till, och ha relevans för, respektive program. Infärgning är en svensk benämning som använts för att beskriva vad detta handlar om. Yrkeslärarna ställdes inför utmaningen att stödja införandet av kärnämnen, som flera av dem saknade erfarenhet av. De skulle således argumentera för vikten av att lära något de själva inte tidigare fått ta del av i sin egen utbildning. De flesta kärnämneslärare saknade också tidigare erfarenhet av att undervisa inom yrkesförberedande program och kunskaper om hur kärnämnen skulle kunna infärgas mot respektive yrkesprogram.

Flera uppföljningar och ett fåtal studier visar att detta inte varit lätt för någon, samtidigt har de satsningar som gjorts för att stödja detta arbete, på nationell och lokal nivå under de 15 år som gått, varit blygsamma. En aspekt som knappast alls berörts men som också handlar om integrering av gymnasieskolans två spår är de specialutformade programmen, vi återkommer till detta senare i artikeln.

Erfarenheter av programval, arbete och studier

Den kritik som i förslaget riktas mot den nuvarande gymnasieskolan för tankarna till en parallellskola där man föreställer sig att ungdomar är antingen ”praktiker” eller ”teoretiker”. Att förslaget helt följer det politiska uppdraget, utan att ta hänsyn till den mängd av forskning och erfarenhet som visat vanskligheten i denna föreställning är olyckligt. De konsekvenser detta får för dem som väljer yrkesprogram menar vi är problematiska. Oavsett om man valt ett högskoleförberedande eller ett yrkesprogram kommer ungdomarna att delta såväl i arbetslivet som i fortsatta studier efter gymnasieskolan. Vad ungdomarna huvudsakligen gör efter gymnasieskolan är inte givet utifrån vilken typ av gymnasieprogram de valt.

SCB:s statistik för perioden 1996/97-2003/04 visar att totalt 42 pro-

cent av dem som avslutat gymnasieskolan påbörjat högskolestudier inom en period om tre år. Det innebär till exempel att en del av dem som valt dagens *studieförberedande* program går ut i *arbetslivet*. Tre år efter avslutat gymnasieprogram har ungefär 20 procent av elever med bakgrund i Naturvetenskapligt program och 30–40 procent i Samhällsvetenskapligt program ännu inte påbörjat högskolestudier.

På motsvarande sätt finns det en grupp elever från de nuvarande *yrkesförberedande* programmen som påbörjat studier i *högskolan*, några exempel: Barn- och fritidsprogrammet 20 procent, Elprogrammet 10 procent, för Energiprogrammets del varierar procenten under perioden från knappt 10 till 17 procent, Handels- och administrationsprogrammet 10 procent, Medieprogrammet 30 procent och Omvårdnadsprogrammet 25 procent. Inom samliga övriga yrkesförberedande program finns det, under den tioårsperiod statistiken gäller, alltid en liten andel som går vidare till högskolan. Sammantaget är det en ökande andel ungdomar från de yrkesförberedande programmen som påbörjat högskolestudier, från 12,6 procent läsåret 1996/97 till 22,9 procent läsåret 2003/04.

Begränsade valmöjligheter för vissa elevgrupper

Det förslag till reformering av gymnasieskolan innebär att stänga dörren till *ett* alternativ (högre utbildning) för den grupp av elever som valt ett yrkesprogram. Men de som valt högskoleförberedande program är utan vidare kvalificerade för arbetslivet. Framtidsvägen leder således in i Återvändsgränden om eleverna väljer fel typ av program. Det politiska arbetet som resulterade i den integrerade gymnasieskolan i och med Lgy70 riskerar med nuvarande förslag att avslutas. Detta beslut tar politikerna samtidigt som ungdomarna i ökande grad gjort gränsöverskridande val.

Föråldrad syn på yrkeskunnande

I utredningen hanteras ”teori” som kärnämnen och ”praktik” som yrkesämnen medan den teoretisering *inom karaktärsämnen* som bland annat skett genom användning av nya redskap, som kräver teoretiskt/abstrakta kunskaper har negligerats. Varken integreringen av fackteori och arbetsteknik inom yrkestekniken, eller de förändringar i arbetets innehåll som beskrivits i såväl nationella som internationella studier, har uppmärksamats av utredningen.

Redan i slutet av 1980-talet visade till exempel Laureen Resnick (1987) att avgränsade yrkesutbildningar är karakteristiska för ett samhälle där massproduktionen dominerar och där arbetsuppgifterna är enkla att lära sig på plats och sällan förändras. Sedan dess har flera studier visat att västvärlden har flyttat ut en stor del av – men inte alla – de arbetsuppgifter som har denna karaktär till låglöneländer. Merparten av de arbetsuppgifter som blir kvar i väst ställer krav på ett bredare kunnande. Men kraven på kunnande kan inte ensidigt ses från arbetsmarknadens perspektiv, dagens arbetsmarknad tar inte ansvar för sina anställda på det sätt som var karakteristiskt fram till början av 1990-talet. Nu förväntas individen vara ”flexibel” – villig att ta jobb där arbetena finns och när de finns, beredd att gå då arbetsgivaren säljer företaget eller flyttar verksamheten till länder med billigare arbetskraft, och villig att omskola sig för att få ett annat jobb (Gee, Hull & Lankshear, 1996). I ljuset av detta är utredningens bild av den nya gymnasieskolan, som förväntas utbilda för specifik kompetens för ett avgränsat yrke, otidsenlig och föga funktionell för ett framtida yrkesliv.

Lärlingsutbildningen

Vi konstaterar att en aspekt av utredningens uppdrag – den tredje vägen, lärlingsutbildningen – har tonats ned i gymnasieutredningen, vilket i nuläget är en fördel trots politisk medvind. Det ökade intresset för lärlingsutbildning kan relateras till forskare som Lave och Wenger (1991), Rogoff (1990) samt Nielsen och Kvale (1999, 2003), vilka alla bidragit till att synliggöra specifika aspekter av lärandeprocesser genom deltagande (lärlingsskap) i specifika verksamheter/praktiker. Det förnyade intresset för lärlingsskapet har dock också medfört en viss okritisk romantisering av det, vilket bland annat bidragit till att lärande i arbetslivet ses som det goda/föredömliga inom yrkesutbildning.

Här vill vi kort lyfta en del av den kritik som finns. Det som ofta framhålls som en av fördelarna med lärlingsskapet är att lärandet sker i produktionen. Idealbilden, att lärlingen får pröva på en mängd olika arbetsuppgifter och metoder under handledning av en erfaren yrkesman, svarar dock sällan mot verkligheten (Lauterbach, 1998; Lundahl & Sander, 1998). De problem man identifierat i till exempel Tyskland handlar om att lärlingarna, framför allt i småföretag, används för enkla, repetitiva och rutinartade arbetsuppgifter – lärlingsutbildningen inskränks således till inskolning i

specifika arbetsuppgifter.

För att kunna erbjuda en bred lärlingsutbildning behövs övningsutrymmen och personal som har ett övergripande ansvar för företagets lärlingar. Det är huvudsakligen stora företag som har råd med sådana investeringar. I nordiska sammanhang finns studier av till exempel Hansen, Musaeus och Thomsen Lamgagergaard (2002), och Berglund (2007) som ger konkreta och varierande exempel på situationer på vad lärande i arbetslivet kan innebära för elever.

Efterfrågan inom EU på nyskapande program

Inom yrkespedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete inom Europa har man beviljat medel till en rad olika projekt som å ena sidan syftar till att utveckla en högre kvalitet på yrkesutbildningen och å andra sidan höja yrkesutbildningens status (Lasonen, 1999; Lasonen & Young, 1998). Ett problem som man särskilt pekat på handlar om den tyska modellen, där eleverna tidigt ska välja mellan teoretiskt gymnasium eller lärlingsutbildning. Uppmuntrade av sina föräldrar väljer allt fler ungdomar gymnasieutbildning, eftersom lärlingsutbildningen leder in i en återvändsgränd.

I en översikt presenterar Sabine Manning (1999) olika europeiska modeller för samverkan mellan traditionella ”teoretiska” och ”praktiska” utbildningar. Samtidigt påtalar hon behovet av att kunna *överskrida* den historiskt kvarlevande tudelningen och menar att det behövs flexibla lösningar. Hon rekommenderar att läroplanerna för programmen görs flexibla så att eleverna inte erbjuds inlåsningar.

Motsvarande översikter finns från USA (Bragg & Reger IV, 2000) och från Australien (Watson, Nicholson & Sharplin, 2001). Samtliga påpekar behovet av att komma bort från ett tänkande om teori-praktik som saknar relevans i den tid vi nu lever i. Argumentet för behovet av dessa förändringar bygger både på att arbetsuppgifterna – och därmed innehållet i yrkeskunnandet – har förändrats och på att arbetsplatserna inte längre är stabila. Istället för anställningstrygghet väntar en turbulent arbetsmarknad där företagens livscykel är kortare än förr, där den fysiska arbetsplatsen kan flyttas från Norrköping till exempelvis Indien inom loppet av några år, eller där arbetet sköts virtuellt mot en huvudman i Australien. Sammantaget innebär detta att individen behöver ha en beredskap till förändringar som bland annat kräver att man måste kunna ta sig an ett fortsatt lärande oavsett om det

handlar om traditionell fortbildning, lärande i arbetslivet med hjälp av virtuella läroobjekt, omskolning eller vidareutbildning i högskola.

Specialutformade program: nedläggningshotad svenskt modell för överskridning

I och med 1990-talets reformering av gymnasieskolan växte det fram flera lösningar som kan ses som svar på det som efterfrågats i de ovan nämnda översikterna. Decentralisering av utformningen av de nationella programmen gav kommuner och andra huvudmän möjligheten att skapa såväl lokala och regionala inriktningar av nationella program som specialutformade program. De flesta specialutformade programmen har utformats som så kallade hybridprogram:

- yrkesförberedande program med studieprofil (kompletterade med antingen naturvetenskapliga eller samhällsvetenskapliga ämnen i syfte att ge utökad behörighet),
- studieförberedande program med yrkesprofil (kompletterade med kurser från något/några yrkesförberedande program).

Inledningsvis hade en övervägande del av de specialutformade programmen något slags teknisk inriktning (Lindberg, 2003) och de rekryterade så många elever att Teknikprogrammet inrättades som ett sjuttonde program. Även specialutformade program med inriktningar mot IT och media, textilt arbete, trämaterial, design, idrott, et cetera, är exempel på områden där det förekommer specialutformade program på flera håll i landet.

Det finns mycket mer att säga om de specialutformade programmen – till exempel att inriktningarna mot textil- respektive trämaterial utgör gymnasieskolans enda möjlighet att upprätthålla och utveckla ämneskunnandet för elever som vill bli slöjdlärare – och pågående studier (bland annat inom det av Vetenskapsrådet finansierade forskningsprojektet kommunikation och lärande i slöjdpraktiker www.komolar.se) nyanserar och problematiserar den svartmålande bild gymnasieutredningen ger för att motivera beslutet att lägga ner samtliga specialutformade gymnasieprogram. Nedläggningen ses av utredaren som det enda alternativet. Kopplingen till internationella uttalade behov av gränsöverskridande gymnasieutbildningar saknas i utredningen vilket gör att man missar det bidrag som vuxit upp underifrån i Sverige. Den tidigare nämnda statistiken från SCB visar att andelen elever

från specialutformade program som fortsätter med högskolestudier inom tre år efter gymnasieexamen varierar mellan 25,6 procent som lägst (läsåret 1997/98) och 53,8 procent som högst (läsåret 2001/02). En ökande andel elever inom dessa program har således valt högskoleutbildning, vilket inte heller uppmärksammats i utredningen.

Det nya gymnasiet – Återvändsgränden för elever som inte väljer högskoleförberedande program

Med den här artikeln har vi pekat på aspekter som utredaren överhuvudtaget inte beaktat i förslaget till ny gymnasieskola och som framför allt får konsekvenser för andra grupper av ungdomar än de som väljer högskoleförberedande program (jfr även Forsberg, 2008). Utredningens politiska uppdrag bygger på ett ideologiskt motstånd mot en allmän högskolebehörighet, en ståndpunkt som är starkt historiskt förankrad och som nu går före och skymmer behovet av framtida kompetens hos dagens ungdomar.

Det handlar inte enbart om att vara studieförberedd för högre utbildning. Att vara förberedd för ”det nya arbetslivet” handlar framför allt om att vara beredd på ständiga förändringar – vilket innebär att elever från yrkesprogram ska vara beredda att ta sig an sin egen kompetensutveckling inom yrkesområdet, att bredda sin kompetens och att omskola sig. Under 2000-talet har det blivit allt vanligare att kompetensutveckling antingen sker på distans eller via självinstruerande program. Inom EU har detta uppmärksammats, ett sådant exempel är det CELINE-projektet (<http://www.celine-project.eu/>), som bland annat syftar till att utveckla yrkeslärares förmåga att stöda elevers/lärlingars yrkesrelaterade skriftbruk (Karlsson, 2006).

Kritiken mot teoretiseringen av 1990-talets gymnasieskola har missat en väsentlig aspekt, nämligen att ”teoretiseringen” – det ökade skriftbruket – inte löses med kärnämnen. Det nya förslaget upprätthåller istället myten om yrken som enbart manuella – ”praktiska” i bemärkelsen befriade från textbruk – medan forskare inom ett flertal områden (lingvistik, antropologi, pedagogik – för att nämna några) redan länge har sett att ”teoretiseringen” av yrkena är en utveckling som skett inifrån, dels genom att nya redskap (fysiska och virtuella) tagits i bruk, dels genom omstruktureringar i arbetslivet som medfört nya typer av arbetsuppgifter och dels genom

samhälleliga beslut (Lindberg, 2003).

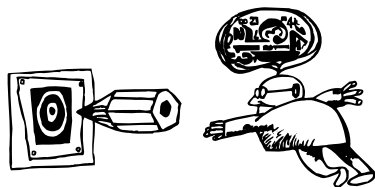
Den ”nya” gymnasieskolan är således en tillbakagång till en skolform som redan för 30 år sedan såg som överspelad. I ljuset av detta framstår Återvändsgränden som en beteckning som i många avseenden är mera relevant för gymnasieutredningens förslag.

Ingrid Berglund är doktorand vid Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete/Stockholms universitet. Viveka Lindberg är universitetslektor i pedagogik vid samma institution.

REFERENSER

- Berglund, Ingrid (2007). *En ny yrkesutbildning – genom yrkesbaserat lärande? En studie i tre gymnasieskolor som samverkar med företag.* (e-publikation) www.soch.lu.se/images/Socialhogskolan/ENYrapporten.pdf
- Bragg, Debra D. & Reger IV, William M. (2000). Toward a more unified education: Academic and vocational integration in Illinois Community Colleges. *Journal of Vocational Education Research*, 25, 237–272. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVER/v25n3/bragg.html> (hämtad 2002-05-20).
- Celine-projektet (CELiNE - Content Embedded Literacy Education for the ‘New Economy’) Europeiska Unionen: www.celine-project.eu/
- Forsberg, Eva (2008). Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg? *Utbildning oh demokrati*, Vol. 17 (1) s. 75-98.
- Gee, James P., Hull, Glynda & Lankshear, Colin (1996). *The new work order. Behind the language of the new capitalism.* St Leonards: Allen & Unwin.
- Hansen, Rasmus, Musaeus, Peter & Thomsen Lamgagergaard Martin (2002). *Fra bjælker og spær – til butik og salg.* Aalborg Universitet, Institut for kommunikation.
- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsambället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken.* Stockholm: Språkrådet och Norstedts Akademiska Förlag.
- Lasonen, Johanna (red.), *Workforce preparation in a global context.* Occasional papers 8 (s. 166). Jyväskylä university: Institute for Educational Research.
- Lasonen, Johanna & Young, Michael (Eds.). (1998). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education.* University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Lauterbach, Uwe (med Grollman, P.) (1998). The dual system – A static system? *TNTEE Publication 1*, 67– 78. Hämtat 15 juni 2001, från <http://tntee.umu.se/publication>.
- Lindberg, Viveca (2003). *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer.* Studies in Educational Sciences, 64. Stockholm: HLS förlag.
- Lundahl, Lisbeth (1998). Fortfarande den svenska utbildningspolitikens styvbarn? Debatten om den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige under 1990-talet. *Vocational*

- education and training in Germany and Sweden. *TNTEE publications, Volume 1*, Nr 1. pp 39-41. Hämtat 15 juni 2001, från <http://tntee.umu.se.publication>.
- Lundahl, Lisbeth & Sander, Theodor (1998). Introduction: Germany and Sweden – Two different systems of vocational education? *TNTEE Publications 1998, 1* (1). Hämtat 15 juni 2001, från <http://tntee.umu.se.publication>.
- Manning, Sabine (1999). "Survey: Innovative schemes of dual qualification in comparison". Ingår i J. Lasonen (red), *Workforce preparation in a global context*. Occasional papers 8 (s. 166-). Jyväskylä university: Institute for Educational Research.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.), (1999). *Mæsterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reizels Forlag.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.), (2003). *Praktikkens læringslandskab: Att lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. The 1987 Presidential Address. *Educational Researcher*, Vol. 16 (9), 13–20.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Watson, Moira; Nicholson, Lindsay & Sharplin, Elaine (2001). *Review of Research: Vocational education and training: Literacy and numeracy*. Kensington Park, Australien: NCVET Ltd.



NOTISER

Upprop mot svart pedagogik

Mats Ekholm och Hans-Åke Scherp, docent respektive professor vid Karlstads universitet, har startat ett upprop mot det hårdare klimatet mot barn och unga i och med supernannys och återinförandet av bestraffningar i skolan.

I upproret skriver de bland annat att "I spetsen för ett hårdnat mode i sättet att möta barn och ungdomar går regeringen. I dess retorik hyllas kunskap. Det vore värdefullt om regeringen använder systematisk kunskap också inom utbildningsområdet. I strid mot vetenskapliga rön förespråkas straff som uppfostringsmetod (...) Lärarcentrerad undervisning lyfts fram istället för elevaktivt lärande."

Efter mindre än två månader hade uppropet fått 7 196 namnunderskrivet. Uppropet är riktat mot regeringen med krav på en annorlunda skolpolitik och ett krav på att införa barnkonventionen i svensk lag.

Läs mer på <http://sites.google.com/site/barnuppropet/>

Strategier mot mobbing fungerar

Brottsförebyggande rådet, Brå, har gjort en genomgång av 25 års forskning om mobbing. Den visar att at det blir färre

som utsätts för mobbing då det bedrivs någon form av anti mobbnings-verksamhet jämfört med om det inte finns någon sådan. I genomsnitt är det 23 procent färre som mobbar och 17 procent färre som blir mobbade.

Bäst effekt har arbete med grundskoleelever som är elva år eller äldre. Det handlar om sådant som bättre tillsyn på skolgården under rasterna, disciplinära åtgärder, ledarskap i klassrummet, kamratstöd, personalsamarbete och föräldraträning. Arbetet ger inga snabba resultat, det kan ta upp emot 18 månader innan några effekter går att mäta.

I Sverige är skolorna enligt lag skyldiga att arbeta med den här sortens problem. Får man kännedom om fall av mobning måste det som inträffat utredas och åtgärdas. Det är dock frivilligt att införa de systematiska antimobbningsprogram som har undersökts i studien. Det vanligaste programmet i svenska skolor är Olweus-modellen, som betonar samarbete mellan elever, föräldrar och lärare.

Var tionde elev i nionde klass upplever sig vara ofta mobbad, enligt Brå. Den andelen har varit ganska konstant genom de undersökta åren. Sverige ligger dock något lägre än andra undersökta länder vad gäller andelen upplevd mobbing..

Fler går i gymnasiet än någonsin

Enligt ett pressmeddelande utsänt i februari från Skolverket har det aldrig tidigare gått så många elever i svensk gymnasieskola som nu. Det rör sig om närmare 400 000 elever enligt statistiken

över läsåret 2008/2009. Men redan nästa läsår kommer elevkullarna att bli mindre och år 2016 kommer antalet gymnasieelever att vara omkring 100 000 färre jämfört med idag. Samtidigt som elevkullarna nu når sin kulmen har det aldrig tidigare funnits så många gymnasieskolor.

I takt med att antalet elever ökat så har också gymnasieskolorna blivit fler. Idag finns 945 gymnasieskolor jämfört med 756 för fem år sedan. Främst är det fristående skolor som står för ökningen. 414 gymnasieskolor är idag fristående – vilket betyder en ökning med 71 procent sedan läsåret 2003/2004. Idag drivs 44 procent av skolorna av en fristående huvudman jämfört med 32 procent för fem år sedan.

Snart finns det lika många fristående gymnasieskolor som kommunala men trots detta är det bara 20 procent av gymnasieeleverna som går i dessa fristående skolor. Det beror på att de fristående gymnasieskolorna oftast har färre program och därmed också färre elever.

Inte bra att alltid vara duktig

”Det är en växande grupp människor, de som ger allt och inte kan inse att det har blivit för mycket. De ger inte upp förrän de hindras av olika psykiska och fysiska sjukdomssymptom, det vill säga, när de gått in i den så kallade väggen. Gemensamt för dessa personer är att de sedan tidig ålder varit mycket prestationsinriktade och i vuxenlivet kan de i pressade situationer inte bedöma vad som är möjligt eller omöjligt att prestera.” Så står det i pressmeddelandet som skickades

ut från Stockholms universitet i samband med att Britt Bragée nyligen disputerade med med avhandlingen *Kroppens mening. Studier i psykosomatiska lösningar*.

Britt Bragée har arbetat både som sjukgymnast och terapeut. I sin avhandling har hon med en fenomenologisk metod studerat hur personer som hamnar i svårslösliga situationer, som leder till utbrändhet, förlorar både sin fysiska, psykiska, sociala och kognitiva förmåga.

– Jag har tittat på varför de hamnat i den här situationen, hur de har förstått den och hur de har löst sina problem. Som barn har de undersökta ofta känt press att vara duktiga, lydiga, snälla och tänka på andra före sig själva, säger hon i en intervju med Skolporten.

Enligt Britt Bragée kan lärare i skola och förskola hjälpa till att förebygga den här sortens problem. Det är, anser hon, viktigt att alla lärare i förskolan och skolan är vaksamma när det gäller de välanpassade och snälla barnen, som ofta är flickor. Lärarna behöver inse att ett sådant beteende inte alltid bara är positivt för barnen själva. Man kan i låta de här barnen känna att de är uppskattade också när de är mindre duktiga, och kanske inte alltid så lydiga. Lärarna bör säskilt uppmuntra dem att ta för sig och ge uttryck för andra egenskaper. Minnet av lärarens attityd till vad som ”räknades” lever enligt forskningsresultatet kvar hos de utbrända personerna långt upp i medelåldern.

Inger Björneloo

Hållbar utveckling

Att undervisa utifrån helhet och sammanhang



Liber Förlag

FN/Unesco riktar för närvarande stor uppmärksamhet mot alla lärare i världen. Under en tioårsperiod fram till år 2014, kallad

Dekaden, ska all undervisning i världen präglas av olika perspektiv på hållbar utveckling. Utbildning och lärande är förutsättningar för att människor ska kunna möta de utmaningar världen står inför.

Men vad innebär det att undervisa för en hållbar utveckling? Vad menar lärare att elever behöver kunna, veta och förstå för att de ska bidra till en bättre värld? Och hur kan man som lärare svara på elevers oro för framtiden?

Boken baseras på intervjuer med lärare i förskolan, grundskolan och gymnasiet och riktar sig till såväl lärarutbildningar som till kompetensutvecklingskurser för lärare från förskola till gymnasium.

Inger Björneloo arbetar som lektor vid Göteborgs universitet. Utbildningsfrågor kring hållbar utveckling har varit ett grundläggande intresse under många år i möten med såväl blivande som yrkesverkssamma lärare i skolan.

Staffan Selander,

Eva Svärdemo-Åberg (red.)

Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande



Liber Förlag

Lärandets villkor förändras. Den skola som skapades för industri-samhället var auktoritär och homogeniserande, läroplanen var

detaljerad och skulle följas strikt. I dagens informations- och tjänstesamhälle har den tidigare skolans exkludering ersatts av inkludering. Både lärare och elever har fått en mer aktiv roll i att forma förutsättningarna för lärande.

Boken lyfter fram designperspektivet och den formade process som både lärare och elever är inbegripna i.

I första delen utvecklas de teoretiska grunderna för analys av lärande utifrån ett designteoretiskt, multimodalt perspektiv.

Bokens andra del ger flera exempel på lärande i digitala klassrum, hur lärare och elever använder medier och semiotiska resurser i olika lärsekvenser och hur digitala texter och bilder används för att forma en egen förståelse.

Bokens avslutande del behandlar spel-miljöer som lärmiljöer. Begrepp som "lek" och "spel", som tidigare använts för helt olika slags aktiviteter, kopplas nu till lärande. "Serious games" har på senare tid vunnit intåg i pedagogik och didaktik.

Hans Lorentz

Skolan som mångkulturell arbetsplats – Att tillämpa interkulturell pedagogik



Studentlitteratur

Boken beskriver hur interkulturell pedagogik kan vara en viktig integrationsfaktor i den mångkulturella skolan där lärare har en betydelsefull roll och kan förbereda barn och ungdomar för ett liv i framtidens mångkulturella samhälle.

I boken beskriver författaren vad som kännetecknar interkulturell pedagogik och ger praktiska exempel som understryker vikten av informellt lärande i dagens skola. Särskilt betonas lärares betydelse för elevers utveckling med förslag på hur arbetet kan utvecklas under pedagogisk ledning. Till sist beskrivs den interkulturella dimensionen i några av skolans ämnen, interkulturell didaktik, som tillhör den senaste grenen på det interkulturella pedagogiska trädet.

Skolan som mångkulturell arbetsplats vänder sig till studenter på lärarutbildning och andra högre utbildningar inom det samhällsvetenskapliga området. Boken är också lämplig för utbildning av skolledare och kompetensutveckling av verksamma lärare.

Marie Carlson & Annika Rabo (red)

Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling



Boréa bokförlag

Lärarutbildningen är den största inom svensk högskola och omtalas därför ofta som landets viktigaste. Men det är en konflikt-

fylld verksamhet, i ständig korseld mellan motsägelsefulla krav på förändring och krav på att tillmötesgå både lokala och nationella intressen. Är reformer och ständig omorganisering verkligen lösningen på lärarutbildningens, och skolans, problem?

I Uppdrag mångfald undersöks framför allt den lärarutbildning som introducerades år 2001. Med utgångspunkt i mångfaldsuppdraget, där begrepp som etnicitet, kön och klass är centrala, placeras dagens lärarutbildning i ett socialt och historiskt sammanhang. Boken vänder sig till både till lärarutbildare och studenter inom utbildningen, men också till andra studenter och forskare med inriktning på utbildnings- och eller "mångfaldsfrågor" inom samhällsvetenskap och kulturvetenskap.

Författare: Luis Ajagán-Lester, Finn Calander, Marie Carlson, Sven Hartman, Bengt Jacobsson, Rickard Jonsson, Annika Rabo, Ylva Wibaeus, Magnus Åberg.

Mellan styrning och moral – Berättelser om ett lärarlag

AVHANDLINGEN: AGNETA KNUTAS, ÖREBRO UNIVERSITET, 2009

Denna avhandling fokuserar fenomenet styrning i en skolkontext. Det som fångat intresset är att lärare i skolan med uppdraget att nå målen och fostra nästa generations medborgare numera förväntas att finna gemensamma lösningar (Lpo 94). För att belysa lärares gemensamma ansträngningar används Hannah Arendts politiska filosofi om handlande. Arendt bistår med begrepp för att tolka empiri, förutom att hennes förståelse av handlande ger möjlighet att belysa spänningen mellan styrningar och lärares moraliska ställningstaganden.

Avhandlingen påvisar att lärare i ett lärarlag tar ansvar för det uppdrag som ålagts dem. Sociala mönster och relationer bidrar till att möjliggöra handlande – men också att förhindra och/eller omintetgöra en stor del av lärares vilja och idékraft. Denna studie bidrar till att ge bilder av fenomenet styrning i utbildning med hänsyn till individers handlande och moraliska ställningstaganden. En styrning som det visar sig många gånger sätter procedurregler för lärares moraliska ställningstaganden.

Bakgrund

Med den senaste läroplanen är det kommuner och enskilda skolor som har ansvar för att resultat uppnås, förändringen bidrar också till en förklaring till att lärare numera är organiserade i lärarlag. Förändringen

från 1960-talet fram till våra dagar kan beskrivas som en övergång från industrisamhälle till ett internationellt samhälle. Mot bakgrund av diskussioner som pågått sedan 1970-talet övergick den centrala styrningen av välfärdslandet under 1990-talet till en defensiv strategi. Det resonerades om att medborgare hade större krav på ökat inflytande. Ytterligare påpekades att en förbättring eller ytterligare expansion av offentlig sektor inte längre stod öppen. För att nyttja resurserna effektivare förutsågs en förändring och förbättring av offentlig sektor genom att föra ut ansvaret längre ner i organisationen (Prop. 1990/91, *Om ansvaret för skolan*, s.3 ff.).

Det finns numera förväntningar på kommuner, skolor och lärare att de ska finna lösningar inom läroplanens ramar. Anders Fredriksson beskriver det som att lärare befinner sig bland frontlinjebyråkraterna. När det gäller lärares arbete i frontlinjen beskriver Fredriksson att lärares möjligheter till handlingsutrymme samtidigt öppnar upp för andra aktörer att påverka, exempelvis medborgare och överordnade. Förutom styrdokumentet står lärare i sitt uppdrag i ett spänningsfält av relationer till skolledare, lärarkollegor samt elever och föräldrar (Pierre red, sid 172 ff.).

Tidigare forskning

I tidigare forskning om styrning påvisas att modellen för styrning av skolan egentligen är utformad för en marknad med mätbara mål. Det påpekas att målen för skolan är tvetydiga och motstridiga. Trots detta formuleras det på lokal nivå mätbara och precisa uppnåendemål. I kombination med betygskriterier kommer de att betyda mer än värdegrundsmålen. Det påtalas även att det i reformtanken funnits en idé om lokal variation och valfrihet. Samtidigt framkommer det att i skolutveckling och ledarskap dominerar en individcentrerad ledarskapsmodell och rationalistisk organisationssyn (Nestor 2005).

I forskningen om kollektivt lärande och lärarlag framkommer vad gäller decentraliseringen och införandet av arbetsenheter att beslut hos nyckelpersoner i skolan (huvudlärare, rektor) har ökat och att lärare i praktiken inte får det mandat som de behöver för att decentraliseringen ska fungera (Ståhl 1998). I en studie om lärares relationer blir det tydligt att det finns en obalans i den pedagogiska miljön. En rationell logik med klara mål, tänka först och handla sedan förväntas styra handlandet. I vardagen dominerar en situerad logik bestående av vaga/motsägelsefulla mål, hektiska dagar där lärare handlar först och tänker senare (Hultman 2001). Lärarlag

skapar trygghet och det finns en strävan att skapa gemensamma förhållningsätt. Lokaler och materiella förutsättningar framstår som goda medan organisatoriska ramar utgör ett hinder i lärares ambitioner (Assermark & Sörensson 1999).

Teoretiska utgångspunkter

Med begrepp inspirerade av Arendts politiska filosofi om människors handlande, inter-esse och moralregler som rådande seder och bruk, bidrar denna avhandling till forskningen om lärares uppdrag från ett något annorlunda håll. Utifrån Arendts politiska filosofi förstås handlandets osäkerhet i relation till arbete och tillverkning. Arbete är knutet till livet och producerar inget annat än livet självt eftersom mat, förnödenheter och kläder konsumeras så snart de har producerats. Tillverkning kännetecknar oss människor. De institutioner och platser som skapas genom tillverkning lägger grunden för platser där människor i ett samhälle kan komma samman. Handlande är knutet till vår födelse, både handlande och födelse bryter in i väven av mänskliga relationer och startar något nytt. Det är intressen som binder samman och skiljer människor åt genom att de artikulerar sig. Med Arendt innebär även handlande att visa sig för andra, och genom att i talet artikulera sin åsikt. Moralregler förstås med Arendt som rådande seder och bruk knutna till handlande i en gemenskap. I ljuset av pluralitet blir moralregler begripliga, de är där de syns genom vad vi säger och vad vi gör (Arendt 1998).

Syfte och frågeställning

Avhandlingen syfte är att utforska relationen mellan styrning och moral när ett lärarlag på högstadiet söker förverkliga sitt uppdrag.

Med fokus på inter – esse och vilka diskussioner framträder i lagets möten?

Utifrån dessa inter – esse, vilka moralregler är det som kommer till uttryck i lärares handlande i ett lärarlag på högstadiet?

Metodologiska utgångspunkter

I det metodologiska kapitlet förflyttas avhandlingen i bred mening till en sociologisk nivå med Norbert Elias förståelse av sociala processer (Elias s 125). I förflyttningen tas vissa av Arendts begrepp med: *handlande*, *inter*

– *esse, moralregler*. I ett tolkande perspektiv skrivs berättelser om lagets sammankomster.

Figuration är ett ord som kan beskriva laget och att de är hänvisade till och beroende av varandra och det sammanhang som de befinner sig i. Figuration ger en bild av lärarna som mer eller mindre öppna/villiga individer som deltar i mötessamtalen (Elias & Scotson s xxxii). Friheten att delta, att få visa sig i tal och handlande och därigenom bekräftas av de andra lärarna är också något som visar hur lagets gemenskap tar form.

I narrativ analyseras det inter – esse som ligger mellan lärarna i laget. När lärare i laget framför åsikter inspirerade av inter – esse tydliggörs moralregler som rådande seder och bruk. Relationen mellan moralregler och det som ska gälla visar sig i det löfte som guidar lärarna i viljan att agera eller inte agera i gemenskapen.

Genom narrativ analys har berättelser skapats i det material som samlats över en tid på ett läsår. Berättelserna ska förena och skapa mening till materialet och till syftet. Berättelsen länkar samman materialet till en kronologisk händelse. Händelser som skapas möjliggör narrativ mening då händelser förstås från just det ”perspektivet” och från den ”roll” och ”influens” som händelserna har/betyder för att uppnå ett visst syfte (Polkinghorne).

22 lärarlagsmöten har följts under två terminer. Varje möte har pågått i en och en halv timma. Därtill har fem lärarlagsmöten med ämneslärare i språk följts. Transkribering av det bandade materialet har skett i sin helhet. Utifrån begreppen handlande, inter – esse och moralregler har materialet tolkats. Vad gäller det etiska dilemmat i forskning så förstås att en ”tät” beskrivning och en förmåga att se värdeladdade händelser i sin kontext är av betydelse” (Brinkman & Kvale s 160).

Skapandet av berättelser innebär att gå i en rörelse från delar till helhet och därigenom få syn på hur berättelserna hänger ihop (hermeneutisk cirkel). Det har även blivit tydligt vikten av att konfrontera de egna texterna med andra texter och fråga efter logiska samband mellan materialet och tolkningar. Det har inneburit ett pendlande mellan avvisande och accepterande av tolkningar. Utvecklandet av berättelser har varit möjligt genom att söka förstå vad som binder lärarna samman och skiljer dem åt. Figuration, handlande samt berättelsevävar säger något om samspelet lärarna har, hur de skapar associationer i relation till uppgifter, hur skilda

åsikter uttrycks samt hur diskussionen förs fram och tillbaka i samtalet. Sammanställningen innebär att en ordning och meningsfullhet skapats, en berättelse med en början, ett mitt och ett slut. I berättelserna identifieras element, orsaker, influenser för att bistå i analysen. Berättelsen bistår att ordna en systematisk enhet, en berättelse med ett tema. Det är temat som håller delarna samman (Polkinghorne s 18).

Vidare har Arendts politiska filosofi länkats samman med materialet i syfte att skapa berättelserna. Inspirerad av Arendt har rubriker som "tillverkning och handlande" och "väven av relationer" bistått i arbetet med att relatera till inter – esse som varit i fokus att skapa berättelser kring. Nio berättelser har skapats. I bedömningen av trovärdighet är det möjligt att göra en distinktion mellan tillförlitligheten i materialet och trovärdigheten i framställningen. Annan forskning om lärarlag bistår också i trovärdigheten och tillförlitligheten. Trovärdigheten kan även förstås utifrån hur meningsfulla tolkningarna är. Om det finns ett inre sammanhang som håller delar och helhet samman samt hur väl kommunicerandet av berättelserna till läsaren sker (Ödman s 110f).

Berättelser om ett lärarlag

Första berättelsen har titeln *tillverkning och handlande*, och fokuserar elevernas-val-vecka. Det inter – esse som håller lärarna samman och skiljer dem åt pendlar mellan ledningsgruppens påbud om fasta kurser eller att erbjuda eleverna att välja utifrån eget intresse. Ledningens påbud om att x antal elever ska erbjudas x antal kurser ställer lärarna inför en situation där de inser att de står inför ett faktum som innefattar flera praktiska konsekvenser, och som innebär moraliska betänkligheter för lärarna. Exempelvis så ska eleverna få välja kurs. Lärarna vet att alla elever inte kan komma med på populära kurser. De inser att eleverna måste rangordna genom att kryssa för med val nr. ett och två. Ytterligare så är det de elever som lämnar in sina val "först" som har chans att säkra en plats. Elevers val blir inte så mycket "elevers val". Istället får lärarna direktiv om att organisera färdiga kurser. Själva mötet med eleverna med en önskan om "eget val" uteblir för lärarna.

För att problematisera lärares inter – esse som tillverkning och handlande belyses med stöd av Gert Biesta skillnaden mellan lärande och utbildning där lärande ger associationer i termer av ekonomisk transaktion. Eleven

blir en potentiell kund med vissa behov som ska tillgodoses genom kurser. Biesta anser att lärarens roll är att ta reda på vad eleverna behöver och vill. Det är deras yrkesexpertis att göra just detta (Biesta s 104).

I berättelsen *Visa sig i tal och handlande* fokuseras det inter – esse som binder lärare samman och skiljer dem åt att lärarna upplever att undervisningen inte tar form i en god gärning. Utifrån *inter – esse och moralregler* förs en diskussion om kommunens beslut om att koppla samman underkända elever i nationella prov i årskurs fem med kurser i utvecklande svenska- engelska. En diskussion förs om att lärare förvägras status som moraliska individer, eftersom de inte tillåts bestrida intentionerna bakom kommunens handlande. Det vill säga handlingen här är kommunens direktiv om att elever som inte klarar nationella proven i årskurs fem inte ska läsa ett ytterligare språk. Konsekvensen av detta blir att lärare istället får elever som blandas i grupper från alla fyra lärarlagen. Situationen menar lärarna är omöjlig att hantera då de anser att de inte kan hjälpa eleverna. Lärarna saknar kompetens inom området, specialpedagoger finns inte att tillgå och undervisningen utmynnar slutligen inte i något gott. Med Arendt anses att lärare när de visar sig i tal och handlande agerar som moraliska individer då de ifrågasätter och tar strid för att deras engagemang som lärare ska leda till att de kan göra en god gärning. Den moralregel som framträder utifrån inter – esse visar att heder i lärargärning är något som är viktigt för lärare i laget.

I berättelsen *en rationell gemenskap – ett Vad och den andra gemenskapen – ett Vem* rör inter – esset vilket binder lärare samman och skiljer dem åt möjligheten att möta eleven som ett unikt Vem. Lärarna i laget har i uppdrag från ledningen att ansvara för sina resurser i laget form av arbetstid. Lärarna är överens om att klasserna om 30 elever är stora och att resurser är ett problem – trots att de är två lärare som har gemensamt ansvar. En av lärarna lägger fram idén om att ta hela lagets resurser och lägga dem i en pott. Det skulle möjliggöra för lärarna att dela sina 30-grupper i 15 grupper med en ansvarig lärare. Lärarna i laget är överens om att idén om att dela är mycket god. De tar idén till ledningsgruppen som meddelar att laget inte kan dela sina grupper. Alla fyra lagen på skolan måste ”göra lika” får laget veta. Utifrån inter- esse lyser en moralregel

genom som visar att laget strävar efter att göra sätt bästa i sina försök att förändra användningen av resurser.

I berättelsen *Väven av relationer – Vad eller Vem* fokuserar det inter – esse som binder lärare samman och skiljer dem åt lärares engagemang i föräldrarrådet. Ledningen ger påbud till lärarlagen att de ska samarbeta med föräldrar i lagråd. Lärarna i laget anser inte att det är deras ansvar att engagera sig i rådet. Med fokus på *inter – esse och moralregler* analyseras med stöd av Bauman det som är främmande. En möjlighet för oss människor är att placera det som vi anser är främmande i bakgrunden och göra det till något ovidkommande. Lärare i laget protesterar mot ledningens beslut om föräldraråd genom att avsäga sig ansvar och engagemang. I det inter – esse som uppstår vilket binder lärarna i laget samman och skiljer dem åt framträder en moralregel som visar en misstro mot ledningens projekt om föräldrasamverkan. Vem vet kanske samarbete får sin lösning genom motstånd?

Berättelsen *Gemenskap – en möjlighet att agera solidariskt* fokuserar inter – esset lärarnas möjlighet att visa sitt Vem i gemenskapen och vad det kan innebära att agera solidariskt. Lärarna i laget har i uppdrag att genomföra julpyssel under hösteterminens sista vecka. De har mycket att organisera, att ta ställning till, mycket att planera, särskilt som alla lagets 120 elever ska involveras under samma dag. Lärarna för diskussioner och är inte överens om hur de ska lösa denna dag. Utifrån *inter – esse och moralregler* analyseras möjligheten att visa sitt Vem och att vara solidarisk. Solidariskt som för lärarna framstår att göra lika. Men med utgångspunkten i analysen är det solidariskt av lärare att träda fram och visa sig i tal och handlande. Därigenom initieras en process, en möjlighet att starta något nytt i gemenskapen. Det är solidariskt att artikulera ett gemensamt inter – esse i världen och det är viktigare än ett gemensamt syfte. I den makt som uppkommer när lärare handlar framträder en moralregel och en strävan efter att göra sitt bästa i en struktur där det bestämts att julrim, det behöver demokratiska medborgare lära sig att skriva.

I berättelsen *Kultur och konst – att fullborda sitt vara* pendlar det inter – esse som binder lärarna samman och skiljer dem åt mellan nytta, medel

och mål och vad lärarna vill bidra med moraliskt och etiskt för nästa generation. Utifrån *inter – esse och moralregler* analyseras när lärare i laget samtalar om ämnet hälsa och om det fortsatt ska finnas med i kulturen och vad som kan vara något nytt att tillföra. I berättelsen förs en diskussion med hänvisning till Arendt om relationen mellan konst och kultur. Lärarna talar om ämnet hälsa och därmed kan de förstås som artister. De tillverkar utifrån läroplanen innehållet som eleverna ska arbeta med. Det gör de utifrån kärleken till det vackra, det vill säga elevernas möjligheter att fullborda sitt vara i världen. Ledningen agerar utifrån mål, medel och nytta. Det gör de visserligen också som artisten det vill säga i syfte att skapa något men med tolkningen att så sker utifrån en norm som enbart fokuserar nytta. (Arendt 1993). Utifrån *inter – esse* framträder en moralregel som visar på heder i lärargärning då lärarna i laget protesterar mot ledningens förslag, när lärarna diskuterar vad som är viktigt att få med i temat.

I berättelsen *Didaktik och vänskap* har lärare i ämneskonferensen i språk följts. Det *inter – esse* som binder lärare samman och skiljer dem åt rör hur lärarna ska kunna komma överens om arbetsplaner och sätta ord på samt formulera betygsriterier i språk. Utifrån *inter – esse och moralregler* analyseras lärarnas diskussioner om arbetsplaner och betygsriterier utifrån dialektik och vänskap. Lärarna plockar meningar ur kursplanen för att styrka sina val för godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt när de beskriver hur de förstår styrdokumentet. Lärares åsikter är inspirerade av *inter – esse* och passion i ämnet. Lärarna lägger ned tid, engagemang och energi på att försöka förstå kursplanen och det uppdrag de har med att skapa arbetsplaner i språk. En moralregel som framträder är heder och en vilja att göra sitt bästa i relation till det egna ämnet och undervisningen. Slutligen är det skolledningen som ger lärare direktiv om hur arbetsmalen slutligen ska utformas. De strävansmål som lärarna diskuterat stryks och finns inte med i mallen. Ledningen och kommunen ger besked om att utesluta mål att sträva mot i arbetet.

Berättelsen *I öppningen mellan dåtid och framtid* belyser *inter – esset* som binder lärarna samman och skiljer dem åt hur de ska ”vinkla” historien utifrån det ämnesövergripande temat krig och fred. Utifrån *inter – esse och moralregler* analyseras hur lärarna samtalar om ett ämnesövergripande

tema, lärarna diskuterar vad som är relevant historia, hur denna historia ska presenteras och hur eleverna själva ska kunna få arbeta med temat krig och fred. De fokuserar på storyline, rollspel, eget skrivande och presentation. Förhållningssättet som lärarna har till temat diskuteras med Arendts förståelse av handlande. Ett handlande där lärarna behöver vara tillåtande och inte behöva förstå dåtiden på ett förutbestämt sätt (Arendt 2004). Utifrån inter – esse som fokuserar temat krig och fred framträder en moralregel som visar att lärarna strävar efter att göra sitt bästa, de visar kärlek för sin nästa när de diskuterar och planerar.

I berättelsen *Förnuft, önskan och vilja – att använda sitt omdöme* rör det inter – esse som binder lärare i laget samman och skiljer dem åt huruvida de ska eller behöver vara tillgängliga för eleverna mellan lektionerna. Lärarna diskuterar om dörren ska vara öppen eller låst till lärarlagets rum. Eleverna knackar ständigt på dörren och vill något påpekar en lärare. Några lärare instämmer medan andra lärare anser att de behöver vila mellan lektionerna. Lortie visar i en studie från 1970-talet att lärares arbete är av sådan art att belöningen lärare kan få är när de får ge eleverna omsorg (Lortie).

Biesta undrar hur mycket handlande som är möjligt i våra skolor och i vårt samhälle. De byggnader där lärare bedriver undervisning är byggda utifrån en viss sorts användning. Han frågar sig om det är möjligt att skapa miljöer för att mötas och att undvika varandra (Biesta). I det inter – esse som lärarna fokuserar framträder skillnader i moralregler. Några av lärarna visar stark misstro mot att göra sig tillgänglig mellan lektionerna. Andra lärare i laget visar att de vill sträva efter att göra sitt bästa även om de medger att det har ett pris.

Avslutning

Avhandlingen fokuserar spänningen mellan fenomenet styrning och lärares moraliska ställningstaganden i en empirisk studie av ett lärarlag. Studien fokuserar begreppen handlande, inter – esse och moralregler som rådande seder och bruk. I förståelse/tolkning är begreppen influerade av Arendts politiska filosofi om människans villkor.

I studien ansluts till förståelsen av sociala processer som Elias använder för att beskriva mänsklig interaktion bestående av mönster och relationer, inbegripande individer som formar samhällen.

Tidigare forskning visar att det i reformtanken funnits en idé om lokal variation och valfrihet. Men det redovisas också att skollledning och ledarskap har en individcentrerad ledarskapsmodell som dominerar i kombination med en rationalistisk syn på organisation (Tilberg, Ståhl, Assermark & Sörensson). Exempel som kan relateras i studien är lagets problem med förfogande över resurser. Det som sker är att laget regleras av en agenda (nationella prov) som indirekt kommer att styra över lärarnas resurser. Utifrån heder i lärargärning visar sig en moralregel som gör att lärarna inte är villiga att acceptera uppgifter som tilldelats dem. Ett ytterligare exempel är när lärarna i laget får direktiv om föräldrasamverkan och avsäger sig ansvar enligt de direktiv de får, de visar misstro mot ledningens beslut om hur samverkan ska ske. I det inter – esse som uppkommer när lärarna bland annat diskuterar temaarbete rörande hälsa påvisas lärares heder i lärargärning då de protesterar mot ledningens beslut om mål, medel och nyttotänkande.

Med inspiration från Arendts politiska filosofi om handlande påvisas i forskningen om ett lärarlag att de befinner sig i en situation där påtryckningar sker från både kommun, ledning, föräldrar och elever. Det framkommer även med Arendt att lärare engagerar sig och tar moraliskt ansvar för sitt uppdrag, vi får exempelvis veta hur lärare i samtal fokuserar sina åtaganden och moraliskt tar ställning. Exempelvis när de får i uppgift att samarbeta med föräldrar, eller när de diskuterar problematiken kring dörren till lärarlagets rum, ska den vara öppen eller låst?

I diskussionen förs också ett resonemang om kreativitet och hur den uppkommer ur människors handlande. Samtidigt lever vi som människor med lagar och regler. Lagar och regler behöver tolkas och frågan som ställs är vem det är som ska ha tolkningsföreträde. Lärarna i studien är kreativa, de använder sin föreställningsförmåga och sitt omdöme för att lösa sitt uppdrag. I studien framkommer även att ledning och kommun lägger lock på kreativitet genom att ge procedurregler företräde, exempelvis genom att besluta om att "alla ska göra lika". En byråkrati blir rådande som omintetgör lärares möjligheter att delta i demokratiseringen – det vill säga att kunna bryta in och göra något nytt och att omdefiniera det som är.

Agneta Knutas är numera anställd vid NTNU i Trondheim där hon ingår i ett forskningsprojekt som studerar effekter av Folkhögskolan i Norge.

REFERENSER

- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Arendt, Hannah (1993): *Between Past and Future*. New York: Penguin Books.
- Arendt, Hannah (1998/1958): *Människan villkor, Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (2004): *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Assermark, Gert & Sörensson, Katarina (1999): *Arbetslag i skolan*. Stockholm: Liber förlag.
- Bauman, Zygmunt (1996): *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos
- Biesta, Gert J.J (2006): *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2005): Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18 (2) (2005), s.157-181.
- Elias, Norbert (1978): *What is Sociology?* London: Hutchinson.
- Elias, Norbert & Scotson, John L. (1999): *Etablerade och outsiders*. Lund: Arkiv förlag.
- Fredriksson, Anders (2007): Läraryrket och den politiska styrningen av skolan. I Jon Pierre red. *Skolan som politisk organisation*, Malmö: Gleerups förlag.
- Hultman, Glenn (2001): *Intelligent improvisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lortie, Dan C (1977/1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Liber.
- Nestor, Bo (2005): *Styrning med samverkan eller styrning av samverkan – perspektiv på talet om skolans styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Polkinghorne, Donald E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A Hatch & R. Wisniewski red. *Life history and narrative*, s.5-23. London: Falmer Press.
- Prop. 1990/91, *Om ansvaret för skolan*
- Ståhl, Zeth Idof (1998): *Den goda viljans paradoxer. Reformers teori och praktik speglade i lärares erfarenheter av möten i skolan*. Lund: Lund Dissertations in Sociology.
- von Wright, Moira (2007): Where am I when I am at ease. Relocating the notion of activity in education, I *Nordisk Pedagogik Nordic Educational Research*, 27, (3), s.222-235.

Bildning som ideologi

ANDREAS NORDIN

Bildningsbegreppet lyser med sin frånvaro i den pågående reformeringen av den svenska skolan. Istället hemfaller skolpolitiken åt enkla och snabba lösningar som begränsar lärarnas pedagogiska arbete och i längden är kontraproduktiva.

Skolan står inför en genomgripande omstrukturering. Arbetet med att ta fram en ny läroplan för grundskolan är i full gång, och förslaget till ny lärarutbildning har under vintern varit på turné bland landets högskolor och universitet. En snabbt föränderlig omvärld upplevs ställa nya och delvis annorlunda krav på såväl skolors styrning, struktur som dess innehåll. Frågan om skolans kunskapsuppdrag ställs i denna turbulens på sin spets. En nyligen genomförd studie (Nordin 2009) visar trots detta att de innehållsliga frågorna till stor del hamnat i bakgrunden eller reducerats till att enbart handla om snävt avgränsad och väl definierad ämneskunskap. Den bildningstanke som till exempel lyftes fram som bärande tankefigur i betänkandet ”Skola för bildning” inför framtagandet av Lpo 94 lyser idag med sin frånvaro. I denna artikel förs en kritisk diskussion kring det standardiseringsarbete som pågående skolreformer innebär med långtgående konsekvenser för såväl elever som lärare.

Ett begreppsligt återupplivningsförsök

Under efterkrigstiden förde bildningsbegreppet en tynande tillvaro och utplånades nästan helt från utbildningssystemets begreppsliga repertoar (Fritzell 2006). Det hade i alltför hög grad kommit att förknippas med de nationalstatliga och elitistiska tankeströmningar som man nu kämpade

för att frigöra sig ifrån.

I stället kom kostnadseffektivisering och decentralisering att fungera som bärande principer vid utformandet av den nya grundskolan och utbyggnaden av den högre utbildningen som tog fart under 1960-talet. Från 1990-talet och framåt ökar sedan reformtakten och det svenska skolsystemet genomgår stora förändringar. De tidigare hierarkiska och innehållsrelaterade styrsystemen byts ut mot mål- och resultatstyrda vilka ses som bättre lämpade att svara upp mot omvärldens förändrade krav. En utveckling i riktning mot mer marknadsanpassade styrsystem inleds.

Mot bakgrund av bildningsbegreppets frånvaro skriver Broady (1984) en artikel där han på nytt försöker aktualisera begreppet och visa på dess betydelse i pedagogiska sammanhang. Ett initiativ som inte fick gehör förrän ett decennium senare i samband med Läroplanskommitténs arbete med underlag till 1994 års läroplan där bildningsbegreppet på nytt introducerades på allvar. Då med utgångspunkt i Broadys (1992) uppsats om bildningstraditioner och läroplaner, vilken sedan också infogades i det inledande kapitlet till huvudbetänkandet med namnet ”Skola för bildning” (SOU 1992:94).

I uppsatsen försöker Broady visa på skolans behov av en levande bildningsdiskussion.

Bildningstänkandets historia erbjuder en repertoar som vi behöver för att reflektera över och tala om skolans uppgifter. Om dessa källflöden stryps blir lärarna och eleverna offer för de dagsaktuella kraven och striderna mellan olika intressegrupper. Utan historisk medvetenhet kommer de som är verksamma i skolan att utsättas för en korseld av påtryckningar som sällan är pedagogiskt motiverade. (Broady 1992, s 347)

Bildning handlar inte främst om att sitta inne med en imponerande ämneskunskap eller än mindre om att skilja ut vissa grupper som mer bildade än andra. I stället anspelar det på det allmänmänniska behovet av meningsskapande. Att kunna förstå och tolka världen i ett vidare perspektiv och att se och förstå de historiska sammanhang som vi människor ingår i och är en del av. Ovärderliga färdigheter kan tyckas i ett alltmer komplext samhälle där det nya och oväntade är mer regel än undantag. Detta till trots är det mycket som talar för att bildningsbegreppet återigen fallit i

glömska eller av olika anledningar valts bort som förklaringsmodell för den framtida skolan (jfr Nordin 2009).

Bildningstankens plats i den re-centraliserade skolan?

Arbetet med att ta fram en ny läroplan för den svenska grundskolan pågår för fullt och 2007 lade regeringens särskilde utredare fram sitt betänkande ”Tydliga mål och kunskapskrav i skolan” (SOU 2007:28). I det slår han fast att: ”Mål, ämnesinnehåll, kommentarer och konkreta exempel bör sammantaget bidra till en tydligare statlig styrning av skolan” (SOU 2007:28 s 20). Det finns med andra ord en klar och uttalad ambition att bidra, inte bara till en tydligare central styrning av skolan, utan också till ett fastare statligt grepp om skolans pedagogiska verksamhet vilket blir problematiskt på många sätt. Fritzell uttrycker det så här:

Att ett modernt utbildningssystem ställer stora krav på effektiv styrning och kontroll är ingenting konstigt, utan snarare något fullständigt rimligt och legitimt. I detta perspektiv är det principiella problemet knappast en strikt hållning till ekonomiska och andra resurser, eller en konsekvent anpassning till gällande formella regelverk. Från pedagogikens utgångspunkt uppkommer problemet snarare, när det slags tänkande och handlande som knyts till sådana styrningsmodeller får ensidiga och omotiverade genomslag i det praktiska pedagogiska arbetet mellan människor av kött och blod. (Fritzell 2008 s 25)

Den pedagogiska verksamheten är helt enkelt något annat och mer än den organisatoriska struktur som den befinner sig i och behöver därför också bedömas utifrån delvis andra kriterier. Det behov av centraliserad styrning och standardiserade utvärderingsinstrument som kan legitimeras utifrån ett huvudmannaperspektiv blir i den vardagliga praktikens möte mellan lärare och elever stel, byråkratisk och dåligt anpassad till dagens alltmer flexibla samhälle.

De vägledande kommentarer som kursplanerna föreslås innehålla är tänkta att hjälpa läraren i dennes vardagspraktik. De är skrivna med den uttalade förhoppningen att de inte skall kunna tolkas på mer än ett sätt, i syfte att bidra till en mer likvärdig skola över hela landet. Oavsett var eleven befinner sig skall han eller hon alltså kunna känna sig säker på att

mötas av samma förklarande exempel. En logik i skarp kontrast till varje bildningsambition och i det närmaste att betrakta som en dränering av de källflöden som Broady lyfter fram som centrala för skolans uppgifter.

Bildningsbegreppets förnyade inaktualitet

Vad som händer i den svenska utbildningspolitiken efter betänkandet ”Skola för bildning” (SOU 1994:92) är att bildningsbegreppet på nytt faller i glömska. Av samtliga statliga offentliga utredningar mellan 1997-2008 är det endast sex stycken som överhuvudtaget använder begreppet ”bildning” i någon mer självständig bemärkelse. Av dessa är det dock bara några få som för ett mer ingående resonemang kring begreppet och hur det skall förstås i sammanhanget, i övrigt används det relativt slentrianmässigt. I utbildningsutskottets motioner under samma tid används begreppet vid något fler tillfällen men då framförallt kopplat till kunskapssamhällets behov av bättre utbildade och mer konkurrenskraftiga medborgare på den globala arbetsmarknaden. En marknadsorienterad diskurs som befinner sig långt ifrån den som bildningsbegreppet traditionellt förknippats med.

Ett och ett halvt decennium efter ”Skola för bildning” kan det därmed konstateras att Läroplanskommitténs förhoppningar vad gäller bildningsbegreppets användbarhet som förklaringsraster för skolans utformning i ett alltmer komplext samhälle kommit på skam. Detta gäller då inte enbart närvaron av begreppet som sådant, utan också hela det tankegods som det rymmer. Det handlar bland annat om omdömesförmåga, att kunna se samband och att skapa mening och sammanhang i sin vardag. Ovärderliga förmågor som dessvärre inte får något större utrymme i SOU 2007:28.

De kompetenser och färdigheter som hör till bildningen kan inte enkelt avgränsas till att enbart gälla något eller några specifika ämnen, det handlar snarare om ett förhållningssätt som bör genomsyra hela skolans verksamhet. Till exempel genom att i alla skolämnena titta på och fundera kring det egna ämnets plats i skolans hela verksamhet samt dess plats och funktion i samhället i stort.

I takt med att nygamla centralstyrningsprinciper gör sitt intåg också i klassrummen så försvåras en sådan bildningsambition till förmån för en mer instrumentell kunskapssyn som bland annat kommer till uttryck i form av ett utbyggt kontroll- och uppföljningssystem. Den kunskap som behandlas riskerar att enbart gälla sådant som kan komma på de nationella proven.

Byråkratisering av läraryrket

Det utökade spelrum som lärarna fick i och med övergången till en mer decentraliserad och målstyrd skola att själva vara med och utforma vägen fram till de uppställda målen håller på att minska. I förslaget till ny läroplan framhålls vinsterna med den decentraliserade styrningsmodellen när det gäller skolans undervisning samtidigt som betänkandet genomsyras av ambitionen att minska just detta ”kreativa utrymme”.

Sammanfattningsvis anser jag att statens otydlighet i sitt budskap till skolorna bidragit till en bristande förståelse av mål- och resultatstyrningens principer. Den otillräckliga styrförmågan i läroplanen och kursplanerna har enligt min bedömning även bidragit till en stor mängd olika lokala tolkningar, vilket kan vara både bra och dåligt. Det som är bra är att det lokala tolkningsutrymmet sannolikt kan ha bidragit till en positiv utveckling av undervisningen, vilket bland annat erfarenheterna från försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan visar. Det som är dåligt är att alla olika lokala kursplaner och betygskriterier har bidragit till så stora skillnader i kraven på kunskaper att likvärdigheten i grundskolan kan ifrågasättas. (SOU 2007:28 s 15-16)

Behovet av likvärdighet lyfts fram som en bärande princip mot vilken de förslag som sedan presenteras i betänkandet skall förstås. Likvärdighet handlar då främst om förutsättningarna för en likvärdig bedömning av elevernas ämneskunskaper.

Under lång tid har läraryrket beskrivits vara i akut legitimitetskris, vilket säkert kan stämma på många sätt. Vad som däremot ofta förbises är den efterföljande och mer djuplodande diskussionen om vad en sådan legitimitet skulle kunna grunda sig på.

Pågående reformförslag mot ökad standardisering är snarast att betrakta som ytterligare bidrag till nämnda legitimitetsdränering än en lösning av densamma. Lärarens roll blir ordningsmannens och kontrollantens snarare än pedagogens. Den legitimitet som läraren erbjuder är inte knuten till förmåga eller möjlighet att skapa en kreativ lärandemiljö för en bred och relevant bildning. I stället är den knuten till ökade befogenheter att upprätthålla ordning och reda i klassrummet samt förmågan att kunna hantera ett ökat antal kontroll- och uppföljningsinstrument.

Avslutning

I tider av turbulens och oro är det lätt att hemfalla åt att söka efter snabba och enkla lösningar som tyvärr ofta visar sig vara betydligt sämre ur ett långsiktigt perspektiv. I denna artikel har jag med utgångspunkt i bildningsbegreppets (in)aktualitet i pågående skolreformer försökt visa på att enkla och snabba lösningar är just vad som söks. Det pågående centralistiska standardiseringsarbete som skolan just nu upplever anser jag verkar kontraproduktivt i relation till dess ambition att skapa en kvalitativt bättre skola.

Skolan skall inte bara ses som en plats där eleverna förvaras och förbereds för ett framtida samhällsliv. Skolan är själv en väsentlig del av detta samhälle och en stor arbetsplats för både barn och vuxna. Skolans utformning och innehåll vinner på så sätt sin långsiktiga legitimitet i relation till hur den svarar upp mot och rustar för livet i det samhälle som den redan är en del av. Den logik som styr dagens reformarbete går snarare ut på motsatsen. Samtidigt som den samhällsliga komplexiteten ökar lägger utredare förslag som i stort går ut på att också skolans inre pedagogiska arbete skall utmärkas av standardisering och förenkling. En strategi som på kort sikt säkert kan lugna några, men som på lång sikt riskerar att bidra till utformandet av en skola som alltmer går i otakt med övriga samhället.

När bärande pedagogiska begrepp som bildning går förlorade mister skolan viktiga begreppsliga ramverk för att kunna prata om lärande, kunskap och kompetens i mer integrativa termer. Bildningstanken behöver på nytt levandegöras i det pedagogiska samtalet för att hjälpa såväl lärare som elever att förstå och skapa mening i den egna praktiken. Utan sådana ramverk riskerar skolans verksamhet annars att splittras upp i, visserligen enkelt mätbara, men samtidigt alltför förenklade och osammanhängande enheter. Att åter upptäcka och diskutera skolan som bildningsarena framstår i ljuset av pågående reformarbete inte bara som önskvärt, utan som en av de absolut viktigaste utmaningarna som framtida utbildningsaktörer har att hantera.

Andreas Nordin är verksam vid Växjö universitet. Artikeln tar sin utgångspunkt i den vetenskapliga rapporten "Bildning som ideologi. Om bildningsbegreppets aktualitet och uttryck i svensk utbildningspolitik 1993-2008".

REFERENSER

- Broady, Donald (1984). Om bildning och konsten att ära. *Kritisk utbildningstidskrift*, VIII, nr 35-36, s 4-15.
- Broady, Donald (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. I: *Skola för bildning*. SOU 1992:94, bilaga 5. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Fritzell, Christer (2006). *A late modern concept of Bildung*. Pedagogical communication, Nr 2. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö Universitet.
- Fritzell, Christer (2008). Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet. I: Fritzell, Christer (Red.). *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser*. Växjö: Växjö university press.
- Nordin, Andreas (2009). Bildning som ideologi. Om bildningsbegreppets aktualitet och uttryck i svensk utbildningspolitik 1993-2008. *Pedagogiska arbetsrapporter*, Nr 11. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö Universitet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Vem får Elveson-priset 2009?

Gunnar Elveson var med och startade tidskriften KRUT 1977. Ett av tidskriftens fundament har under de drygt trettio år som gått varit att inte enbart kritiskt granska svensk skola utan även att på olika sätt lyfta fram sådant som främjar dess demokratiska funktioner.

Solidaritetsfonden till Gunnar Elvesons minne förvaltas av den ideella förening som äger KRUT.

Från och med 2007 utdelas ett årligt stipendium om 5.000 kronor till någon som verkat för skolans bästa i Gunnar Elvesons anda. Pristagaren utses av KRUT:s redaktion efter ett nomineringsförfarande där KRUT:s läsare inbjuds att delta. Förslag till 2009 års pristagare emottages fram till 1 augusti.

Välkommen med förslag till lämplig pristagare redan nu!



Behöver du mer krut?

FYNDA BLAND GAMLA NUMMER

Här hittar du listan på alla nummer som har givits ut. Fynda för enhetspriset 60:-/ex. Porto från 25 kr beroende på antal. Vid beställning för minst 600 kr utgår inget porto.

All beställningsinformation hittar du på sid 2.

- 1: Vad lär man sig egentligen i skolan?
- 2: Frigörande dialog?
- 3: Fostran, motfostran (slut)
- 4: Lärarens arbetsvillkor
- 5: Den öppna och den dolda sorteringen
- 6: Utbildning och arbete.
- 7: SÖ – för kännedom.
- 8: Föräldrar – närmiljö.
- 9: Ungdomskultur.
- 10: Skola för folket?
- 11: Vart har alla snälla barn tagit vägen?
- 12: Läromedel – vad är det?
- 13: Höjda ögonbryn och ABAB-vakter (slut)
- 14: Elevkamp mot arbetslösheten
- 15: Projektarbete
- 16: Den dolda läroplanen (slut, nytryck i KRUT 63)
- 17: Framtidsvägar
- 18: Nu läser vi
- 19: Den försvunne läraren
- 20: Av egen kraft
- 21: Född till jämlikhet
- 22: Skolning till invandrare
- 23/24: Den smygande skolreformen
- 25: Krigsfostran och fredsfostran (slut)
- 26: Rock
- 27/28: Provnnummer
- 29: Drama
- 30: Att bryta skolans isolering
- 31: Moral
- 32: Möte med historien
- 33: Utblickar
- 34: Att räkna eller inte räknas
- 35/36: Bildning
- 37: Vart går dagis?
- 38: Datautbildning

- 39: Den nya svenskläraren
 - 40: Fredsfostran
 - 41: Teckning – Bild
 - 42: Gud i skolan
 - 43: Folkbildning – självbildning
 - 44: Kunskap
 - 45: I huvet på en elev
 - 46: Fria skolor eller friare grundskolor
 - 47: Våld och mobbning i skolan
 - 48: Flickornas villkor i skolan (slut, nytryck i KRUT 58)
 - 49: Grundskolan – hotad vision (slut)
 - 50: Facket i skolan
 - 51: Ljusnande framtid – om en gymnasieskola i förändring
 - 52: Miljönummer – om vuxnas ansvar inför framtidshoten
 - 53: Kreativitet
 - 54: Globalnummer
 - 55: Skolkatalogen
 - 56: Seriemagasin
 - 57: Lärarutbildning
 - 58: Flickor och pojkar
 - 59: Rörliga bilder
 - 60: En teatertrupp drar in
 - 61: Decentraliserad skola
 - 62: Vår kosmopolitiska hembygd
 - 63: Självvärdering
 - 64: Den okända skolan
 - 65: Europas bästa skola
 - 66: Ordning och kaos
 - 67: Vad ska skolan vara till för (slut)
 - 68: Att förändra skolan underifrån
 - 69: Örnar går inte i trappor – temanummer om freinetpedagogik
 - 70: Sydafrika – ungdomar, utbildning och demokrati
 - 71: Elevernas skola
 - 72: Svarta stjärnor, gränslöst land. Om kulturmöten och rötter i Norrbotten
 - 73: Skolan igår, idag, imorgon
 - 74: Skolan – företaget med klassprofil. Om decentralisering, valfrihet och marknadsstyrning
 - 75: EU-perspektiv på utbildningen
 - 76: Kvalitet – ett begrepp som håller måttet?
 - 77: Skolbyggnaden
 - 78: Kulturprojekt i skolan
 - 79: Elev- och föräldrainflytande
 - 80: Oförklarlig ondska? Om ungdom, våld och kulturidentitet
 - 81: Gymnasieskola i förvirring
 - 82: Skolan granskad inifrån
 - 83/84: I pedagogikens våld – KRUT 20 år
 - 85: Med sikte mot framtiden – KRUT 20 år
 - 86: Nyreformerad - decentralisering brukarinflytande och demokrati
 - 87: Det omöjliga samtalet
 - 88/89: Rektor
 - 90: Att se sin tid
 - 91: Viskningar och rop i skolministerns öra
 - 92/93: Romer/zigenare. Om rätten till likvärdig utbildning (pris 75 kr)
 - 94: Privata skolor
 - 95: Kulturforeställningar
 - 96: Den försummade kroppen
 - 97/98: Frihet, jämlikhet, utanförskap – om minoriteter i skolan (85 kr)
 - 99: Betyg på betyg
 - 100: Demokratins dilemma
 - 101: Klass
 - 102: Genus
 - 103/104: Globalisering (pris 75 kr)
 - 105: Bortom alla människors lika värde
 - 106: Stockholmsmodellen
 - 107: Morgondagens makthavare om morgondagens skola
 - 108: Analfabeter
 - 109: IT – Hot eller möjlighet?
 - 110: Religöus backlash i skolan
 - 111: Föräldrar problem eller tillgång?
 - 112: Det pedagogiska rummet
 - 113: Idrott med nya mål!
 - 114: Den naturvetenskapliga utmaningen
 - 115: Brottplats skolan
 - 116: Historia – vårt nya kärnämne
 - 117: Kampen om kunskapen
 - 118: Vem vill bli lärare?
 - 119: När allt annat är kaos
 - 120: Pojkar – skolans förlorare?
 - 121: Hem- och konsumentkunskap inte bara en krydda
 - 122: Valnummer om skolpolitik
 - 123/124: Läromedel (pris 80 kr)
 - 125: Blommor och bin år 2007
 - 126: Marginaliserade av skolan
 - 127: Den dolda läroplanen
 - 128: En skola utan betyg?
 - 129: Nollan gör skolan tioårig
 - 130: Elevationflytande – en utopi?
 - 131: Kultur i läroprocessen
 - 132: Blir du anställningsbar?
- Den dolda läroplanen – se nr 127

POSTTIDNING **B**



RETURADRESS

Nätverkstan Ek.tjänst
Box 31 | 20
400 32 Göteborg



Prenumeration 4 nummer per år 200:- (institutioner 240:-) Postgiro 70 89 89-9

ISSN 0347-5409

www.krut.a.se