



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Slöjd ur ett samhällspolitiskt perspektiv
– En granskning av slöjdens kursplaner

Isabelle Wester och Emma Brattgård

LAU370

Handledare: Marléne Johansson

Examinator: Peter Hasselskog

Rapportnummer: HT10-2940-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Slöjd ur ett politiskt perspektiv – En granskning av slöjdens kursplaner

Författare: Isabelle Wester & Emma Brattgård

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marléne Johansson

Examinator: Peter Hasselskog

Rapportnummer: HT10-2940-03

Nyckelord: Slöjd, Kursplaner, Utbildningspolitik, Läroplansteori

Med anledning av de nya styrdokumenterna för grundskolan, Lgr11, som kommer att träda i kraft höstterminen 2011 har vi gjort en studie av kursplanerna för ämnet slöjd. Utgångspunkten är Kajsa Borgs bok "Slöjdämnet i förändring", vilket är en redogörelse för slöjdens kursplaner 1962–1994. Denna studie tar vid där Borgs bok slutar och behandlar de två senare kursplanerna kpl2000 och Lgr11. Genom studier av olika läroplansteorier har det tydliggjorts vilka delar av dessa styrdokument som är relevanta att studera i dagsläget. Vi har med hjälp av de textanalytiska metoderna innehållsanalys och dimensioner som analysverktyg studerat dessa kursplaner för att se likheter och skillnader dem emellan. Vi har särskilt fokuserat på hur ansvar, utveckling och direktiv skrivs fram i dessa texter. Genom Borgs studier kan även mönster ur ett långtidsperspektiv urskiljas. Då kursplaner, och således vårt uppdrag som lärare, är politiskt styrda är det relevant att se åt vilket håll regerande politiker styr slöjden. I kpl2000 är elevens utveckling och delaktighet i ämnet framskriven. I Lgr11 skrivs samhällets utveckling fram. Elevens delaktighet skrivs inte fram utan istället är det skolans ansvar att ge eleven förutsättningar för att uppnå ställda mål. Vår undersökning visar även att Lgr11 är mycket tydligare i fråga om material och teknikbenämningar, vilket skall göra den enklare att tolka på ett korrekt sätt för att få en likvärdig skola.

Förord

Denna uppsats är ett resultat av tätt, skriftligt samarbete. Litteratur för inläsning har vi delat mellan oss för att sedan delge varandra vad som varit intressant och relevant för vår forskning. Vi har delvis skrivit på olika orter, men med ständig kommunikation i form av mail och telefonsamtal. En av oss har skrivit med rosa och en med grön text. Vi har skickat dokumentet fram och tillbaka via mail och har frekvent ändrat i varandras texter för att få fram bästa möjliga samarbete. Således går det inte att urskilja vem som skrivit vad. Vi står båda bakom texten och de tankar och resultat vi har kommit fram till. Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Marlène Johansson för alla tips och det engagemang hon visat för vårt arbete.

Göteborg/Skövde, januari 2011
Emma Brattgård och Isabelle Wester

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1 Slöjdämnets historia.....	2
2.2 Slöjdämnet och samhället i förändring.....	3
2.3 Nya direktiv och utbildningar.....	4
3. Syfte och frågeställningar.....	5
4. Tidigare forskning.....	5
4.1 Svensk utbildningspolitik.....	5
4.2 Slöjdämnets förändring genom kursplanerna.....	6
4.3 Läroplansteori.....	9
5. Metod.....	13
5.1 Textanalytiska inriktningar.....	13
5.2 Kritiska aspekter.....	14
5.3 Validitet och reliabilitet.....	14
6. Resultat.....	15
6.1 Redogörelse för kursplanerna.....	15
6.2 Innehållsanalys.....	16
6.3 Direktiv.....	16
6.4 Utveckling.....	17
6.5 Ansvar.....	18
7. Diskussion.....	19
7.1 Kritiska reflexioner gällande detta arbete.....	22
7.2 Framtida forskningsbehov.....	22
8. Referenslista.....	23
9. Bilagor.....	25

1. Inledning

Om ett samtal skall initieras med en okänd person är det, utifrån vår erfarenhet, alltid intressant att berätta att vi läser till slöjdlärare. Det ger garanterat en reaktion. Många berättar gärna om deras knasiga slöjdlärare, ofta kallad "trä Hitler", några beskriver slöjden som sitt andningshål i en annars besvärlig skoltid. Vissa förfasas över att deras barn gör samma sak i slöjden idag som de gjorde när de gick i skolan och frågar om inte slöjden har utvecklats alls under de senaste trettio åren. Otroligt många pratar om ettans sandpapper, symaskinskörkort, smörknivar och slöjdpåsar.

Det är helt klart att slöjdundervisningen sätter spår i människor och vår erfarenhet är att, trots sandpapper och slöjdpåsar, de flesta är positivt inställda till ämnet slöjd i den obligatoriska skolan. Det stämmer även överens med den nationella utvärderingen av grundskolan som gjordes 2003 (Skolverket 2007). Där framkommer det att 81 procent av eleverna tycker att slöjd är intressant och det placerar slöjdämnet i topp när det gäller popularitet. Men när det sedan rör sig om *varför* är vår erfarenhet att svaren ofta blir både tunnsådda och mer differentierade.

Det är lätt att uppleva att det finns en ganska snäv syn på skolans estetiska ämnen i samhället. Det talas ofta om att dessa ämnen har ett specialpedagogiskt syfte för barn som har svårt att koncentrera sig i de teoretiska ämnena, de så kallade "icke teoretiska eleverna". De kan också ses som ett komplement till och avbrott ifrån den "vanliga" undervisningen. En stund för eleverna att ha roligt (Lindgren 2006). Vi har själva stött på argument som: "Något kul skall väl eleverna ha i skolan". Men inte är väl detta tillräckliga och framför allt rättvisa skäl till att ha slöjd som ett obligatoriskt ämne i grundskolan?

Kajsa Borg och Lars Lindström (2008:7) inleder boken *Slöjda för livet* med att skriva:

Skolslöjdens främsta värde, menar vi, ligger inte i dess omedelbara nytta, även om tillfredsställelsen i att kunna skapa, vårda och laga föremål inte ska underskattas. Det är inte heller görandet i sig som är det centrala. Inte ens materialkännedom och vana vid att hantera enkla verktyg och maskiner är tillräckligt för att motivera slöjdens plats på schemat. Ämnets ställning nu och i framtiden bygger snarare på dess bidrag till en allsidig bildning omfattande huvud, hjärta och hand.

Detta är en mycket rosenskimrande och vacker syn på slöjdämnet som formuleras och delas av professorer och doktorander inom slöjdämnet. Även vi, som snart färdiga lärare delar denna syn, en syn som helt klart ligger i tiden. Men det som är viktigast här och som är grunden i detta arbete är om beslutande politiker delar denna illustration av slöjdämnet eller om styrdokument lyfter helt andra argument till att ha kvar slöjden på schemat i grundskolan. För trots dess låga status, som det i flera år har talats om i debatten och inte minst ute i verksamheten, finns ämnet kvar.

Slöjden lyder naturligtvis, precis som andra ämnen, under de styrdokument som är upprättade i Sverige; Skollagen, Grundskoleförordningen, den aktuella läroplanen (Lpo94) och kanske framför allt kursplaner för ämnet (kpl2000). Formellt sett är det statens röst som fångas i en kursplanetext, men en kursplan växer fram i en komplicerad process där inte bara staten deltar utan även en stor grupp andra personer som är kunniga på området. I arbetet med en ämneskursplan skall pedagoger, lärarutbildare, forskare, ämnesdidaktiker, erfarna lärare och andra intressenter tillsammans stå för ett innehåll som uppfattas väsentligt för utbildningen. Det krävs dock att innehållet ligger inom de utbildningspolitiska ambitionerna för skolan (SOU 2007:28). Detta arbete handlar således om politik, men även samhällsutveckling. Läroplaner är nämligen politiska dokument som formas av samhällsutvecklingen och detta vill vi lyfta fram och studera.

Läroplanerna är en förordning som utfärdas av regeringen och är på så sätt ett styrande dokument som skall följas av alla som verkar inom skolan. Det är därför intressant att titta närmare på just

dessa dokument som vi ofta tar för givet, men som är grunden för hur skolan och undervisningen skall utformas. Som blivande pedagoger är det gällande styrdokument som vi måste följa för att eleverna skall nå ställda mål. Det är ju trots allt de som bestämmer hur slöjden skall se ut och det är där syfte, mål och innehåll presenteras. Då dessa är politiska dokument är det viktigt att ha med sig att styrdokumentet uttrycker politiska intentioner där reformer av dessa bland annat görs till syfte att påskynda alternativt hindra pågående utveckling i skolan (Svingby 1981).

Tillskillnad från många andra ämnen har slöjden inte en självklar plats i den obligatoriska skolan. Såväl lärare, elever och föräldrar har olika syn på dess mål och innehåll. Även inom slöjdlärarkåren finns det vitt skilda åsikter om vad slöjdens syfte och innehåll egentligen bör vara trots gemensamma styrdokument. Det har visat sig att slöjdlärare i högre grad än andra lärare styrs av sin erfarenhet och av traditioner snarare än av de styrdokument som står tillbuds (Borg 2001). Därför varierar slöjdens innehåll och relevans i den obligatoriska skolan. Detta lämnar ämnet med en svag identitet då det inte finns någon allmänt accepterad målsättning. Borg ställer denna fråga i inledningen av hennes licentiatavhandling, angående slöjdamnets relevans och mening i skolan:

Gäller det aktiviteter som bör få vara kvar eller är det särskilda kunskaper som tillhör vår allmänbildning och gemensamma kulturarv eller är det upplevelser av mera speciell karaktär som barn och ungdomar får genom slöjdundervisningen? (Borg 1995:14).

Det var 15 år sedan frågan ställdes, men vi anser att den är lika aktuell idag och vi vill genom vår undersökning se vilka svar det går att finna på den frågan.

Hasselskog & Johansson skriver i Skolverkets ämnesrapport slöjd (Skolverket 2005) att attityden till slöjdamnet är problematiskt, enligt deras studie anser både föräldrar och elever att kunskaper i slöjden är oviktiga både för utveckling och för lärande. De hävdar att elever och lärare måste sätta ord på det man lär sig i slöjden och börja tala om det. Vidare måste kunskaper från skolans slöjdundervisning sättas i relation till forskningsresultat. Dessutom skriver Borg (1995) att då den svenska skolan har demokratiserats och givit valmöjligheter för varje elev, har slöjden fått ge plats åt andra ämnen. I en demokratisk skola i ett modernt samhälle som ställer andra krav på skolan, ökar alltså möjligheterna att välja något annat än slöjd.

Detta arbete är således relevant för hela verksamheten. Genom att belysa slöjdens relevans ur ett politiskt perspektiv utforskar vi för såväl oss själva som kollegor, elever och föräldrar varför vi har slöjd. Vi klargör också vårt egentliga uppdrag vilket gör det lättare att planera vår undervisning och svårare att bortse från styrdokumentet och luta sig på tradition och erfarenhet.

2. Bakgrund

2.1 Slöjdamnets historia

Ordet slöjd förklaras på följande sätt i *Slöjd – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*, med referens till svenska akademins ordbok, 1981: ”Termen slöjd kommer från ett fornsvenskt ord *slögh* som står för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet och av *slögher*, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig” (Myndigheten för skolutveckling, Skolverket 2007:18).

Slöjd blev ett obligatoriskt ämne i grundskolan först 1955, men det har funnits undervisningen i ämnet i över 100 år. Johansson (1987 i Borg 1995) har funnit tre argument som hördes under den tidiga debatten om slöjdundervisningens införande i folkskolan: dels ekonomiska synpunkter om möjligheten till försörjning och tillverkning och underhåll av bruksföremål. Det andra var

synpunkter av moralisk karaktär där slöjden stod för arbetsamhet, tukt, ordning och renlighet. Slutligen fanns det pedagogiska synpunkter där slöjden ansågs vara en kontrast till den teoretiska utbildningen, en omväxlande sysselsättning som var bra för motoriken och sinnen utveckling. Flickslöjden skulle vara nyttig, medan gosslöjden var en bra förberedelse inför yrkeslivet.

Otto Salomon höll i slöjdläroverkurser på Nääs när de startades 1875 och redan då var han noga med att poängtera att det inte var en yrkesutbildning, utan skulle bidra till hela människans utveckling. Han upprättade ett system som han kallade "Den svenska pedagogiska slöjden", där han uttryckte skolslöjdens uppgifter. Bland annat skulle slöjden sträva mot att öva eleverna i noggrannhet, ärlighet och renlighet. Utbildningen skulle även träna ögat och formsinnet samt ge övning i att arbeta självständigt (Borg 1995). Utöver dessa personlighetsutvecklande mål skulle eleverna även lära sig att använda verktyg på rätt sätt, men det är spännande att se att personutvecklingen stod i fokus redan för hundratrettio år sedan.

Den skolberedning som kom ut 1957 är det arbete som ligger till grund för och som sedan resulterade i den första läroplanen för grundskolan, Lgr62. I skolberedelsen betonas att elevernas behov skall motsvaras av samhällets krav och undervisningen skall vara utformad på sådant sätt att det stimulerar eleverna till social mognad, fysisk, emotionell och intellektuell utveckling. Särskilt betonades de två sistnämnda kvalitéerna. "Den fostran skolan ger skall förbereda elevernas framtida kontakt med arbete och fritid, vilket inte tidigare har nämnts i läroplanssammanhang. Manuellt arbete behandlas både under arbetsfostran och fostran för fritiden. Att se, känna och uppleva samt att gestalta iakttagelser, tankar och känslor är enl. skolberedelsen väsentligt" (Borg 1995:54).

Redan i de första styrdokumenterna hade slöjd en gemensam målbeskrivning, men ämnet var starkt könsindelade där kursinnehållet delades upp i "flickslöjd" respektive "gosslöjd". Först med 1969-års läroplan blev det obligatoriskt för flickor och pojkar i årskurs 3-6 att delta i båda slöjdarternas undervisning (Johansson 2002). Innan hade syftet med slöjden för flickor varit att skapa en präktig husmor, medan pojkarna skulle lära sig att bli tålmodiga och uthålliga inför det kommande arbetslivet (Trotzig 1999 i Aulin-Gråhamn 2004).

2.2 Slöjdämnet och samhället i förändring

Det påstås att slöjdämnet fick sitt genombrott först när man tonat ner det yrkestränande och hantverksmässiga motiven och istället började fokusera på att fostra eleverna till självständiga tänkare och handlande människor. Denna tanke väcktes ju redan av Otto Salomon och Hulda Lundin i slutet av 1800-talet, men än idag ses slöjdämnet många gånger som ett rent hantverksämne där slöjdlärare får sy gardiner till lärarrum och förväntas ge tips vid renovering (Borg & Lindström 2008).

Borg (1995) skriver att en viktig förändring i den pedagogiska debatten ägde rum tiden vid framtagandet av Lpo94, detta på grund av den förändrade synen på kunskap som presenterades. Tidigare använde sig lärare mycket av förmedlingspedagogik, där de förmedlade den kunskap som var förutbestämd att eleverna skulle äga. Lärarna följde dessutom de detaljerade texterna som var ledande i tidigare läroplaner, eller de läroböcker som var godkända som läromedel och på så sätt visade vilka kunskaper skolan skulle "ge" till eleverna. Det förändrade synsättet berodde troligtvis mycket på att den pedagogiska forskningen kom med nya rön som visade på att inläring är en aktiv process. Detta innebär att lärarna enbart kan skapa förutsättningar för att eleverna skall ta till sig och lära i hjälp av sin omgivning. Det blev på så sätt viktigare att eleverna fick bilda sina egna uppfattningar och ställningstaganden än att de förlitade sig på traditioner och auktoriteters upplysningar (Borg 1995). Kanske är det på grund av detta som slöjden har gått från att vara ett övningsämne som skall fostra goda människor, till ett skapande ämne som skall frigöra människors

inre och i framtiden kanske vara en del av ”en social och estetisk praktik där man både producerar saker och ’mening’, förståelse av sig själv och världen” (Aulin-Gråhamn 2004:21).

Lpo94 var omvälvande inte bara i det att den stod för en pedagogik där man såg inläringen som en aktiv process. En stor skillnad mellan Lpo94 och de tidigare kursplanerna var det faktum att skolan gick från regel till målstyrning. I de tidigare regelstyrda kursplanerna beskrevs hur undervisningen skulle gå till, vilket gjorde kursplanetexterna oerhört omfattande. I Lpo94 beskrevs istället vad eleverna skulle uppnå för mål. Fokus skiftade alltså från undervisningens innehåll till elevens inläring.

Borgs tankar skrevs och präglades av den tid som Lpo94 växte fram och målstyrningen var något nytt. Idag är det utan tvivel en del andra vindar som blåser inom pedagogik, politik och övriga samhällsförändringar. Ovisst är i vilken mån dessa faktorer har kommit att prägla framtagandet av Lgr11 och hur undervisningen skall bedrivas i slöjd.

2.3 Nya direktiv och utbildningar

I dagens mediedebatt talas det mycket om skolan och skolpolitik. Inför riksdagsvalet 2010 sades det att skolan var valets viktigaste fråga. Jan Björklund, nuvarande utbildnings- och skolminister i Sverige, talar ofta om krisen i den svenska skolan och har under det senaste decenniet pekat på bristande disciplin och sjunkande resultat i internationella mätningar som problem vi har att tampas med (Lundahl & Folke-Fichtelius 2010:278). Jan Björklund blev skolminister 2006 och utbildningsminister 2007 och fick således möjlighet att driva skolfrågor från regerande ställning vilket han har gjort med framgång. Den nya läroplanen Lgr11 kommer att gälla från höstterminen 2011. En ny gymnasierreform är gjord, GY11 och regeringen har fattat beslut om en ny skollag som kommer att träda i kraft 1 juli 2011. Den 28:e april fattade regeringen dessutom beslut om att lärarutbildningen skulle förändras i enlighet med propositionen *Bäst i klassen*. Utbildningsdepartementet gav under förra mandatperioden ut 419 publikationer. Under de två tidigare, socialdemokratiskt styrda, mandatperioderna gav utbildningsdepartementet ut 181 publikationer (Utbildningsdepartementets publikationer 1998-2010). Det är således mycket som händer på Sveriges största arbetsplats, som skolan är.

Upplägget av kursplanerna är förändrade, bland annat är rubriken ”mål att stäva mot” borttagen. Istället finns rubriken ”centralt innehåll” där de kunskapsområden som är väsentliga för undervisningen skall framgå. I förslaget till utformning och utveckling av målsystemet (SOU 2007:28) riktas kritik mot nuvarande kursplaner för att vara otydliga och inkludera bedömning av eleverna. ”Det är rimligt att kursplanernas mål avser de kunskaper i ämnets om eleven skall utveckla och att det är sådana kunskaper som skall betyg sättas” (SOU 2007:28:199). Vägen till målen är således att eleven utvecklar sina kunskaper inom kunskapsområden som är aktuella för ämnet. Målen skall vara så tydliga att de ger ett ordentligt stöd åt läraren i planeringen, men samtidigt inte begränsa val av arbetssätt i onödan. Dessa krav anses inte kunna uppfyllas med kpl2000:s kursplaner (SOU 2007:28).

I tidskriften *Slöjdforum* (4/2010:14-17) talar slöjdlärare om de nya kursplanerna för ämnet. En av dem tycker att den nya kursplanen är tydligare och mer strukturerad än den gamla samtidigt som den inte begränsar ”slöjdens innehåll och arbetsformer jämfört med den nuvarande kursplanen.” (ibid:17) Andra lärare är starkt kritiska och hävdar att tiden är för knapp för att ens hinna med det som uttrycks som centralt innehåll. Att det finns skillnader mellan de nuvarande och de nya kursplanerna är självklart. Förutom att ”mål att sträva mot” saknas, försvinner det klassiska begreppet slöjdprocessen och ersätts nu med slöjdens arbetsprocesser. En annan diskussion rör kursplanernas fokus. Hade den nya kursplanen inte skiljt sig från den nuvarande hade den inte

behövs göras, men åt vilket håll vill regerande politiker styra slöjdamnet? Detta vill vi ta reda på genom att analysera nuvarande och kommande kursplan i slöjd.

3. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med arbetet är att belysa slöjdens relevans ur ett politiskt perspektiv. Vi vill fördjupa oss i vad för egenskaper och kvaliteter som värdesätts i slöjdamnet idag. Då ett skolämne i hög grad utvecklas, formas och förändras i förhållande till skolans och samhällets utveckling (Borg 1995) söker vi främst slöjdamnets relevans ur ett samhälls- och politiskt perspektiv. Hur ämnet slöjd kontrolleras och styrs uppifrån är således mer intressant i vårt arbete än lärarens personliga ståndpunkt.

För att kunna urskilja slöjdens utveckling över tid krävs det att vi fördjupar oss i de olika kursplanerna som har funnits sedan grundskolans införande och därigenom bland annat få syn på skillnader i målsättningar och förväntningar. Vi kommer att koncentrera oss på kursplanerna inom slöjd, men då en kursplan är skrivna i linje med de direktiv som gäller för hela läroplanen, kommer vi även omtala dessa i vår bakgrund och tidigare forskning. Genom att ta del av de styrdokument slöjdlärare har, har haft och kommer att jobba med vill vi genomlysna vad som skrivits fram som relevant i ämnet. I vår resultatdel kommer vi lägga fokus på kursplan 2000 (kpl2000), som gäller idag och de nya styrdokument, Läroplan för grundskolan 11 (Lgr11), som träder i kraft höstterminen 2011.

Vi kommer alltså inte att undersöka hur undervisningen bedrivs i verksamheten då forskning visar att det inom slöjdlärarkåren finns skilda åsikter om vad slöjdens syfte och innehåll egentligen bör vara trots gemensamma styrdokument. Resultaten från NU 03 (Myndigheten för skolutveckling 2007) visar att elevernas prestationer i slöjdundervisningen i första hand bedöms efter den lokala tolkningen av de nationella målen som gjorts av läraren eller skolan. Då den lokala tolkningen ser olika ut på olika skolor, utformas slöjdundervisningen med olika mål och tolkningar i olika delar av landet. Detta styrker vår föreställning om att vi får en tydligare bild genom att studera den centralt formulerade kursplanen. För att utforska detta kommer vi att arbeta utifrån dessa frågeställningar:

- Vad skrivs fram som relevant i slöjdens kursplaner; kpl2000 och Lgr11?
- Vad finns det för likheter och skillnader dem emellan?

4. Teori och tidigare forskning

4.1 Svensk utbildningspolitik

Englund (2005) presenterar tre utbildningskonceptioner som, i tur och ordning, har dominerat svensk utbildningspolitik de senaste 100 åren. *Den patriarkaliska konceptionen* sträckte sig från 1800-talets slut fram till 1927-års skolreform. Under denna period hade man som mål att införa skolplikt som gav alla medborgare en grundläggande utbildning. När läroplansreformen kom 1918/19 var de politiska vänsterkrafterna starka och detta tros vara en förklaring till att det nu krävdes att innehållet i utbildningen var "medborgerligt bildande" och en avkristning trädde i kraft.

Den andra perioden, som Englund kallar *vetenskaplig rationell konception*, sträckte sig från andra världskrigets slutskede till grundskolereformen 1962. Denna period på utbildningspolitiskt område, inleddes med ett demokratiserat skolväsen. Skolans roll blev nu viktig för att garantera demokratin genom att fostra demokratiska människor. Men detta synsätt fick under samma period ge vika för en vetenskaplig rationell konception, baserad på en ensidig vetenskapsuppfattning. En nioårig sammanhållen skola infördes och det var vetenskapen som stod i centrum. Flera frågor som tidigare

hade varit politiska skulle nu prövas och lösas i samverkan med vetenskapsmän och experter. Med den skolutredning som arbetades fram i slutet av 50-talet och i början av 60-talet talades det om det 'föränderliga samhället' med nya krav på arbetssätt och innehåll.

Den demokratiska konceptionen kom delvis till som en protest mot 60-talets skola med sin vetenskaps rationella grund och i denna tredje våg inom utbildningspolitiken hävdar Englund är den vi befinner oss i än idag. I slutet av 60-talet kom jämställdhetsfrågor upp på agendan och fokus flyttades till de resurssvaga i samhället och deras möjligheter att påverka sin framtid. Man upptäckte bland annat genom LOVUX IV 1976, en omfattande rapport om utbildningspolitik, att grundskolan hade misslyckats med att ge vissa grupper av ungdomar de mest grundläggande kunskaper, många ungdomar slogs ut och detta sades bidra till bevarandet av ett klassamhälle. Istället ville det socialdemokratiska styret nå ett klasslöst samhälle genom demokratisering i utbildningen. "Skolan skulle delta som politisk kraft i byggandet av ett bättre samhälle" (Englund 2005:272).

Under denna period har skolan gått från att ha en behavioristisk människosyn till en kognitiv utgångspunkt, vilken betonar den aktiva och skapande människan och kunskapsinhämtandet som en aktiv och skapande process (ibid.). Vidare kan man se att trenden under senare tid har gått mot ett sociokulturellt synsätt på lärande där undervisningen har sin utgångspunkt i elevernas erfarenhetsvärld och bästa förutsättningar nås genom att möta eleven där den är i sin utveckling.

4.2 Slöjdämnets förändring genom kursplanerna

Under den här rubriken behandlas främst Borgs forskning om slöjdämnets förändring i kursplanerna som Borg presenterar i *Slöjdämnet i förändring. 1962–1994* (1995). Borg är textillärare, fil.dr. och universitetslektor vid Umeå universitet. Hennes forskning och textproduktioner är framstående när det handlar om läroplansfrågor med slöjdanknytning, slöjddidaktik och dess historia. Dock förekommer även referenser från annan litteratur och av andra forskare och författare. Avsikten med denna granskning är att få syn på hur slöjdämnet motiveras i de tidigare fyra nationella kursplanerna. Skillnader i timplaner kommer inte att belysas.

4.2.1 Läroplan för grundskolan, Lgr62

Utifrån Englunds tre perioder arbetades Lgr62 fram i den vetenskaplig rationell konceptionen. Som grundskolans första läroplan blev det en mycket omfattande text och Borg (1995) skriver att det i Lgr62 var relativt styrt vilka föremål och/eller tekniker som skulle förekomma i undervisningen. Kursplanetexterna inleddes med rubriken "Huvudmoment" och där under klargjordes det stoff och färdigheter som ansågs vara mest betydelsefulla i undervisningen. Trots att de som låg bakom kursplanen ansåg att det fanns goda möjligheter till variation inom ramen för huvudmomenten, påstår Borg att det var mycket detaljstyrt. Kursplanen inleds med rubriken "Mål" där båda slöjdarterna ingår innan resterande rubriker, som huvudmoment, anvisningar och kommentarer tar upp textilslöjd, träslöjd och metallslöjd var för sig. Under huvudmoment presenteras utförligt vilket innehåll undervisningen skall ha i respektive årskurs. Texterna är relativt lika, men skiljer sig på vissa punkter under rubriken "Allmänna synpunkter" där det i textilslöjden talas om *skapande fantasi och estetisk fostran, material av lämplig kvalitet och harmoniska färger, prismetvetenhet och att bli en bra textilkonsument*. Under samma rubrik inom trä- och metallslöjden talas det om *elevers fostran till ordning, noggrannhet, sparsamhet, ansvars känsla och självständigt skapande inom givna ramar och utvecklandet av god smak*. Även om elevernas allsidiga utveckling nämns, låg också stort fokus på att eleverna skulle fostras för samhälleligt och ideellt arbete (Borg 1995).

4.2.2 Läroplan för grundskolan, Lgr69

Lgr69 kom till som en bearbetning av Lgr62 och skulle inte ses som en ny läroplan. Dock fanns en

hel del skillnader. Begreppet *elev i centrum* kan ses som ett nyckelord i texterna och skolans delaktighet i samhället framhölls mer än tidigare (ibid.). Detta stämmer väl överens med inledningsfasen av den demokratiska konceptionen, där stark kritik riktades mot den ensidiga vetenskapliga fokuseringen som tidigare varit i hegemoni.

Lgr69 introduceras för första gången en gemensam text för hela slöjdämnet och alla elever, oavsett kön, får lika mycket slöjd i båda slöjdarterna i åk 3–6. (Dessutom i blandade grupper.) Huvudparten av det som nämns under rubriken ”Huvudmoment” är identiskt lika för låg-, mellan- och högstadiet och det handlar om att eleverna skall arbeta med fritt gestaltande arbete och funktionella föremål. Då denna kursplan i större grad framhåller elevernas personliga utveckling manuellt, intellektuellt och emotionellt påpekas det att slöjdprodukten i första hand är ett medel för att nå syftet. Eleverna uppmuntras också att komma med egna initiativ så länge projekten inte är för tidskrävande (Borg 1995). I stället för att lägga fokus på föremål, beskrevs det i kursplanen vilka hantverkstekniker som borde ingå i undervisningen och processen betonades (Borg 2001). Slöjdprocessen kom till genom en önskan att bryta traditionen av att reproducera slöjdföremål i en lärarstyrd undervisning. Inspirationen kom från den progressiva pedagogiska inriktning som utvecklades i England och USA under 1940-, 50- och 60-talen. Detta arbetssätt uppmuntrade till nytänkande och fick stor betydelse vid grundskolans utformning. (Borg 2001). Dock visade det sig alltså att slöjdprocessen fick genomslag först i senare läroplaner.

4.2.3 Läroplan för grundskolan, Lgr80

I utformandet av Lgr80 utvecklades ett framåtsträvande läroplansarbete där skolans etablerade ämnen ställdes i andra rummet och betraktades främst som medel för elevernas personlighetsutveckling (Englund 2005). Centralt var skolans roll i samhället och hur skolans inre arbete och innehåll skulle relateras till skolans övergripande mål. Det utvecklades en konflikt mellan politiker om var fokus skulle läggas. Socialdemokraterna koncentrerade sig på att försöka precisera de övergripande målen i skolans ämnen och arbetssätt via kursplanerna, medan andra krafter ville lägga det ansvaret på lokal nivå. 1980 fastställdes kursplanerna av den borgerliga regeringen och med detta fick den lokala skolan en friare resursanvändning med större beslutskapacitet och friheter att själva prioritera. Ämnesmålen var således skilda från skolans övergripande mål och skolor med lokala ideologier uppstod (Englund 2005). Skolans huvuduppgift i denna läroplan var att fostra eleverna till ansvarstagande och demokratiska handlingssätt (Borg 1995).

Ämnet slöjd beskrivs med tre huvudmoment; *skapande verksamhet, produktion och konsumtion* samt *miljö och kultur*. Innehållet presenteras sedan utifrån dessa utan att precisera vad som skall förekomma inom vilken årskurs. Borg skriver att den detaljerade styrningen helt har försvunnit i Lgr80. Istället kan man se värdet av elevernas självreflektion i idé och planeringsfasen framträda, då det bland annat står: ”beskriva och berätta om slöjdarbetet”, och ”berätta och beskriva det planerade arbetet.” Dessutom kan man urskilja en viss kravhöjning i denna kursplan i jämförelse med tidigare.

4.2.4 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94

Det var socialdemokraterna som inledde arbetet med denna läroplan, men även denna gång slutfördes arbetet av en borgerlig regering som tog över utbildningsfrågorna 1991. Samhällsförändringarna var stora under den här tiden och med att kommunerna hade fått ett mycket större ansvar, behövdes nya styrdokument (Borg 1995). Lpo94 var den första målstyrda läroplanen, vilket innebar att det som eleven skulle lära sig var det som skrevs fram, istället för, som tidigare, hur undervisningen skulle gå till. I SOU 2007:28 skriver man att det lokala självbestämmandet hade ökat genom att ansvaret för skolan hade decentraliserats. Kommunerna fick en ökad frihet angående

hur målen skulle nås, hur verksamheten skulle organiseras och vilka resurser som skulle investeras på skolan. Man ansåg att om besluten togs närmare verksamheten kunde bättre hänsyn tas till den enskilda kommunens förutsättningar och behov. Målen i kursplanerna skulle utformas för att preciseras på lokal nivå. Föredragande stadsråd menade att mål som var formulerade som direktstyrande för undervisningen skulle medföra en alltför stor detaljstyrning.

Denna läroplan skiljer sig mycket från tidigare läroplaner både vad gäller ordval och upplägg. Den inledande texten om hur skolarbetet skall bedrivas, som har funnits med tidigare, är nu borttaget och det går inte heller att finna några anvisningar om arbetsmetoder, metoder, läromedel eller hur skolan skall tillmötesgå elever med behov av särskilt stöd. Kunskapsbegreppet i Lpo94 beskrivs i form av de fyra begreppen *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* (Borg 1995).

Borg belyser det faktum att slöjdämnets indelning i olika materialområden har tonats ner i Lpo94, till förmån för den gemensamma beteckningen slöjd (Borg 1995). En uppmärksam förändring i Lpo94 kom att bli rubriken ”mål att sträva mot”. Författarna ville uppnå måltexter som det gick att värdera ett resultat mot. Andra nyheter i kursplanen för slöjd är eleverna önskas *bygga en tilltro till den egna förmågan och eleverna skall under arbetets gång reflektera över sina ställningstaganden, ompröva sina beslut och kunna analysera, beskriva och värdera arbetsprocessen*. I denna kursplan presenterades också internationella aspekter på slöjd och kultur, vilket Borg ser som ett uttryck för det nya mångkulturella svenska samhället (ibid.).

År 2000 kom en revidering av kursplanerna i Lpo94. Kpl2000 liknar kursplanerna i Lpo94, men bland annat tillkom betygsriterier som saknades i Lpo94. I ämnesrapporten för slöjd (Skolverket 2005) görs en jämförelse mellan kpl2000 och Lgr80 där slöjdämnet påstås ha utvecklats på framför allt tre områden i förhållande till Lgr80:

Kopplingen mellan manuellt och intellektuellt arbete poängteras i kursplan 2000, exempelvis att, utifrån det egna görandet, reflektera över och bedöma arbetsprocesser och produkter. I Lgr80 framhölls praktiskt arbete och att lära sig använda olika slöjdrelaterade material och metoder.

Elevernas personlighetsutveckling betonas. I Lgr80 var det främst utveckling av slöjdrelaterade förmågor, exempelvis skapande förmåga, medan kursplan 2000 nämner bredare kompetensområden som inte är lika specifika för slöjdämnet som exempelvis självkänsla och att ta eget ansvar för sitt lärande.

Slöjdprocessen beskrivs i kursplan 2000 som ämnets ”medel”, medan den i Lgr80 blev en följd av verksamheten, dock utan att nämnas i kursplanen. I kursplan 2000 beskrivs slöjdprocessen med elevernas delaktighet och ansvarstagande som utmärkande för slöjdämnets karaktär och uppbyggnad. Utifrån egna erfarenheter och intressen förväntas eleven börja processen med en idé. I planeringsfasen skall eleven göra val, resonera, arbeta kreativt, fatta och motivera beslut. Under genomförandet kan initiativförmåga, problemlösning och behov av att ompröva beslut praktiseras [...] (Skolverket 2005:16).

Borgs studie av kursplanerna (1995) kan sammanfattas med att alla, relativt entydigt, visar att slöjdens målsättning är att utveckla elevernas estetiska känsla och förmåga att i slöjdens material visa prov på sin uttrycksförmåga genom att på olika sätt skapa sina egna slöjdföremål med slöjdens metoder. Detta skall ske med kännedom om och inspiration av vårt kulturarv (Borg 1995). Elevers möjligheter till att ta eget ansvar och göra egna bedömningar framträder tydligast i Lpo94, men frånsatt från olika sätt att formulera meningar och stycken, går det att konstatera att Borg ser många likheter i kursplanerna.

Borg skriver att målformuleringarna i samtliga läroplaner är skrivna på en generell och övergripande nivå. Däremot är texterna under rubriken huvudmoment i Lgr62 och 69 mycket slöjdspecifika. I Lgr80 och i Lpo94 har sättet att skriva förändrats. I den inledande texten för

slöjddämnet i dessa kursplaner finner man ett stort antal ord och begrepp som för tankarna till den kognitiva utvecklingen medan begrepp som beskriver handens arbete är svåra att hitta. ”Det slöjdspecifika i slöjddämnet döljs allt mer i texterna” (Borg 2001:126). Texterna är således mindre detaljstyrda, men Borg (1995) poängterar att texterna istället har blivit mer innehållsrika och de långa meningarna gör att en analys av texterna har blivit svårare.

I SOU 2007:28 ingår en text av Ulf Lindell där han jämför kursplaner genom tiderna med fokus på målformuleringar. Lindell skriver att tendenser visar kursplanerna har blivit mindre vägledande för undervisningen och innehåller mer problematiserande av vad som ses som betydelsefull kunskap. Detta speglar hur den utbildningspolitiska strategin förändrats. I de första kursplanerna kunde staten ”peka med hela handen”, men detta ses inte längre som möjligt då man nu vänder sig till en allt mer utbildad yrkeskår. I Lgr62 och 69 var också målen i huvudsak skrivna för undervisningen och på så sätt riktade till läraren. I Lgr80 finns fortfarande mål för undervisningen, men flera mål gäller också eleven. I Lpo94 är det målen som fokuseras och inte undervisningen och dess utformning. Samtliga mål är riktade till skolan men de gäller eleverna och deras kunskapsinhämtning.

4.3 Läroplansteori

Borg (1995) använde sig av Goodson (Goodson 1991 i Borg 1995) i sin forskning om läroplansteori. Goodson utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och hävdar att texter av läroplanskaraktär måste ses som sociala konstruktioner både när man undersöker hur texten har framkommit och hur den praktiseras och appliceras i undervisningen. Dessa texter görs inte rättvisa om de enbart analyseras tekniskt och objektivt. ”Läroplantexter skall alltså granskas i sin kontext, de måste sättas in i sitt sammanhang både tidsmässigt, ideologiskt och politiskt” (Borg 1995:12). Utrymmet för vad läraren väljer för innehåll att behandla begränsas på flera olika sätt ovanför läraren. Men på samma sätt som att läroplanen och läromedlen i grunden är politiska uttryck och styrs av maktrelationer, hävdar Englund (2005) att också den pedagogiska handlingen är en politisk handling. ”Det utrymme för tolkning som inryms i läroplaner och läromedel som politiska kompromisser, och läromedel som uttryck för en viss tolkning av läroplanen, ges en specifik tolkning i klassrummet genom lärarens agerande” (Englund 2005:136). Det som bestämmer tolkningen är den pedagogiska grundsynen, vad som är kunskapssynen hos pedagogerna. Men kunskapssynen är i sin tur knuten till människosyn och samhällssyn och på detta sätt vill Englund visa på det samband som finns och hur komplext det är att studera dessa maktfaktorer.

Svingby (1979) skriver att skolans verksamhet i första hand styrs av den allmänna strukturen i samhället, det vill säga vad samhället har för syn på syftet med utbildning. Exempelen som tas upp är elevernas placering i samhället, skolan som avgörande för elevernas framtida yrkesmöjligheter och synen av att utbildningssystemet är förmedlare av den dominerande ideologin alternativt vikten av skolans funktion i bevarandet av den existerande samhällsstrukturen. Läroplanerna är, i sin tur, det pedagogiska uttrycket för landets skolpolitik och ligger till grund för det konkreta arbetet i skolan.

Läroplanen är en utgångspunkt och ett riktmärke för hur skolan skall drivas och man bör med styrdokument och kursplaner kunna legitimera sitt val av innehåll och arbetssätt. Svingby listar frågor att analysera vid utformningen av en läroplan. Hon poängterar dock att tyngdpunkterna i de olika frågorna varierar beroende på de skilda teoretiska och ideologiska utgångslägen som ligger bakom utformandet. Vi försöker nedan sammanfatta de frågor som Svingby anser bör behandlas:

1. Främst handlar det om hur en läroplan bör utformas för att ”vara bra” eller logisk och rationell. Här handlar det om hur de olika delarna i läroplanen skall skrivas för att fungera som styrning och stöd, till exempel balansen mellan rubriker och text. Internationella och

nationella utredningar får ofta ligga till grund inom detta område.

2. Den andra frågan rör innehållet i ämnena. Här kan det till exempel diskuteras om läroplanen skall koncentrera sig på fakta och färdigheter i kursplanerna eller om fokus skall läggas på hur elevernas personliga och sociala egenskaper skall främjas.
3. I debatter om läroplanens inriktning har frågor kring läroplanens roll kommit upp. Vilka funktioner fyller läroplanen och vilket inflytande har den över undervisningen och hur den används. Svingby skriver att analyser som har gjorts i Sverige indikerar att läroplanens roll skiljer sig mycket från vad som avses i läroplanen och officiella dokument kring läroplanen.
4. En annan synvinkel att titta på är läroplanens relation till samhällsutvecklingen. Här finns ett beroendeförhållande där läroplanens utförande och innehåll regleras av de politiska, ekonomiska och ideologiska faktorer som råder i samhället. Själva tillämpningen av läroplanen i skolan är i sin tur beroende av trycket från den dominerande samhällsstrukturen.

Svingby (1979) belyser att formandet av läroplaner långt ifrån är problemfritt. Bland annat lyfter hon att skolpolitiken sällan är entydig, utan präglas av konflikter och kompromisser. Hon ställer också frågan vad läroplanen har för betydelse i förhållande till läromedel, betygssystem och resursfördelning. Olika delar av läroplanen kan ha olika inflytande på lokal nivå och undervisningens utformning är beroende av vem som tolkar dokumentet. Hon belyser detta i sin forskning genom att tala om två styrmedel som har inverkar på undervisningen. *De formella ramarna* är objektiva begränsningar i form av dokument som innehåller alla grundläggande bestämmelser som styr förhållandet mellan individ och samhället. Hit hör till exempel skollagen och läroplanerna, som ger gränser för undervisningens innehåll. De formella ramarna reglerar således skolans yttre struktur och samtidigt dess maktstruktur. *De informella ramarna* är subjektiva begränsningar som dels styrs av lärarnas enskilda uppfattning till de formella ramarna, men också av hur den enskilda skolan tolkar och översätter de formella begränsningarna (Svingby 1979). Viktigt att tänka på vid läsningen av Svingbys teorier och forskning är att den är gjord på 1970-talets slut och därmed skriven innan utformningen av Lgr80. Till följd kan det finnas andra frågor att ställa idag eller skäl till att formulera frågorna annorlunda. Dock är detta en bra grundmall i analyser av styrdokument.

Goodson hävdar att läroplanerna från 60- och 70-talen var tydligt formade uppifrån och grundade sig på rationella, politiska beslut med en pedagogisk vinkling, vilket medförde att lärarna uppfattade dem som ordinationer. Det var dessutom ordinationer som var omöjliga för lärare och elever att uppnå. Goodson talar då om *impossibilism*, vilken här innebär att när beslutsfattarna avsåg att radikalt förändra skolan med sina medel blev situationen *orealistisk* och det medförde problem för berörda i verksamheten vid implementeringsfasen (Borg 1995).

Såväl Goodsons *impossibilism* som Svingbys formella och informella ramar går att härleda till Goodlads läroplansteori. Goodlads definition av läroplanen är inte bara det dokument vi i Sverige kallar läroplanen. Han inkluderar även lagar och förordningar, alltså allt vi kallar för styrdokument, samt idéer bakom och upplevelser av dessa texter då styrdokument kan te sig vitt skilda beroende på vem som studerar dem och ur vilket perspektiv, om man är avsändare, tolkare eller mottagare. Goodlad (1979 i Hasselskog 2010) hävdar därför att det inte bara finns en utan flera läroplaner verksamma samtidigt i skolan på olika nivåer. Det han kallar för den *ideologiska läroplanen* har mycket gemensamt med Goodsons begrepp *impossibilism* och det Svingby kallar de formella och informella ramarna kan likställas med Goodlads *formella* och *uppfattade* läroplan. Hasselskog (2010) beskriver Goodlads fem läroplansnivåer på följande sätt:

Den ideologiska läroplanen är den vision som beskriver hur vi skulle vilja ha det i skolan, helt bortsett från t ex ekonomiska och organisatoriska möjligheter. Den ideologiska läroplanen är således något man kan sträva mot, men inget som går att genomföra då den till sin natur uttrycker en önskan och inte en möjlighet. Det kan även hävdas att en sådan läroplan vore omöjlig att arbeta utifrån, då många åsikt om vad som är en ideal skola spretar åt helt olika håll.

Den formella läroplanen är de styrdokument som gäller i skolan idag det vill säga skolans faktiska uppdrag och förhållningsregler. Dessa dokument är beroende av många olika faktorer och är därför en kompromiss med den ideologiska läroplanen för att få ihop såväl ekonomiska och politiska som pedagogiska och organisatoriska förväntningar. Enligt Eklund (2003) är det genom studier av dessa man kan se skolans uppgift och samhällets förväntningar på densamma.

Den uppfattade läroplanen är hur t ex enskilda lärare eller arbetslag tolkar den formella läroplanen. Vad de läser ut, ur styrdokumentet, att undervisningen skall innehålla. Den uppfattade läroplanen kan också avse vad föräldrar upplever skall ingå i undervisningen. Enligt Goodlad (1994:134) kan detta orsaka konflikt då föräldrar inte upplever att skolan sköter sitt uppdrag då lärarnas och föräldrarnas upplevda kursplan differentierar för mycket.

Den genomförda läroplanen är den undervisning som genomförs i skolorna. Eklund (2003) kallar det för den operationaliserade läroplanen och menar därmed att det är en operationalisering av den av läraren uppfattade läroplanen. Dock är det inte alltid lärarens uppfattade läroplan som också är den genomförda. ”Goodlad hävdar att det lärare uppfattar som den genomförda läroplanen i sitt klassrum, och hur undervisningen faktiskt ser ut kan vara ganska olika” (Hasselskog 2010:88).

Den upplevda läroplanen är mottagarens upplevelse av läroplanen, det vill säga hur eleverna upplever sin undervisning. Denna läroplan kan vara svår att nå. ”Om man som forskare frågar elever måste hänsyn tas till vad de vågar svara, tror att de förväntas svara, och vilken bild de önskar förmedla” (Hasselskog 2010:88). Om elevernas upplevda läroplan och den formella läroplanen skiljer sig mycket åt kan det vara grunden till konflikt i bedömningsituationer. Eleverna förhåller sig till den upplevda läroplanen, men bedöms efter den formella och den av läraren uppfattade läroplanen.

Vi presenterar Goodlads läroplansteori då det är relevant att klargöra vilken läroplan vi studerar i detta arbete. Vi kommer att titta på den formella läroplanen, då det är skolans formella uppdrag i slöjd vi undersöker och genom den vi får en tydlig bild av dess faktiska syfte i undervisningen. Då slöjdlärare enligt Borg (2001) i högre grad än andra lärare lutar sig på tradition och erfarenhet snarare än styrdokument är det mer relevant för vår undersökning att titta på vad eleverna skall studera i slöjden än vad de faktiskt gör på lektionerna.

Det finns dessutom olika normsystem att förhålla sig till när man formulerar läroplaner och kursplaner. Läroplansforskaren Ulf P. Lundgren har introducerat begreppet läroplanskoder och dessa tas upp i Linde (2000). Med läroplanskod menar Lundgren de principer som finns för att vägleda undervisningen när det gäller urval, organisation och förmedlingsform för skolans undervisning. Följande fyra koder finns med i Lundgrens originalverk. De två sistnämnda har kommit till senare i läroplansdiskussioner.

Klassisk läroplanskod manar till bildning där människan förädlas i riktning mot ett ideal, drömmen om en svunnen tid. Detta uppnås genom självdisciplinerande studieflyt ofta med hjälp av (klassisk) litteratur.

Realistisk läroplanskod handlar om att ha en vetenskaplig förståelse av världen. Här ser inte skolan i första hand till teknisk kunskap som direkt går att omsätta till arbetsmarknaden, utan istället är det en vetenskaplig och rationell världsbild hos eleverna som står i fokus. Englund (2005) skriver att denna kod företräder det kapitalistiska samhällets krav på att vissa skikt i samhället skall erbjudas speciell utbildning.

Moralisk världsbild vill ge en viss lojalitet och moral till deltagarna. Denna kod går att finna i den svenska folkskolan där kyrkan fortfarande hade en avgörande roll. Men även politik och samhällsförändringar präglar innehållet, då det är maktens värderingar som är centrala (Linde 2000).

Rationell eller *utilistisk läroplanskod* är en ”nyttokod” som förknippas med borgerliga skolor. Skolan skall förbereda eleverna för ett utvecklande samhälle och till exempel språk- och matematikundervisningen utformas för handel. Englund (2005) tillägger att denna kod har en tydlig framtidsinriktning och det var den vetenskapliga rationaliteten som lade grunden till skolans roll i samhället under 1950- och 60-talet i Sverige.

En annan läroplanskod som Linde (2000) lyfter är den *demokratiska* eller *medborgerliga läroplanskoden*. Inom denna kod menar man att undervisning traditionellt är motsägelsefull. Detta då utbildning och kunskap å ena sidan är frigörande och skall skydda den utbildade mot lögnar och vanföreställningar och medverka till att människan får ett bra liv med förmåga att ta egna beslut i samhällslivet. Å andra sidan är utbildning en maktutövning där någon annan väljer ut och organiserar undervisningen och tar sig då friheten att bestämma över hur eleven ser och förstår världen. ”Det ligger onekligen ett dilemma i att utbildning både är ett ingrepp i individens världsbild och en makt över subjektiviteten samtidigt som den faktiskt ger vägar och ingångar till självständigt tänkande och är frigörande” (Linde 2000:36). Denna läroplanskod anbefaller respekt för elevernas kommunikativa frihet. Alla deltagare skall få tala och sprida sina synpunkter utan risk för diskriminering eller särbehandling. Både lärare och elever skall i undervisningen gemensamt förhandla om vad som skall studeras och på vilket sätt.

Linde hävdar att ingen av läroplanskoderna är ensamt dominerande i allmänna skolor i moderna samhällen idag. Även om fragment av den klassiska och realistiska förekommer, kan man se att den rationella koden har haft mest medvind efter andra världskriget. Detta genom att mer praktiska ämnen, med fokus på teknik och ekonomi, har fått utrymme i skolan och synen i skolan har således förändrats genom att elevens aktivitet framhålls. ”Det är inte bara på förhand fastställda kunskaper som vidarebefordras, utan elevens aktiva kunskapssökande och behärskande av metoder för att söka ny kunskap präglar undervisningen” (ibid:37). Denna kod, som har en progressivistisk syn, har en tydlig roll i svensk skolideologi.

Stoffet i skolans moraliska fostran har förskjutits från patriotiska och religiösa värden i riktning mot internationalisering, tolerans och demokratiska värden. Även om den moraliska läroplanskoden inte dominerar kursinnehållet innehåller alla styrdokument en förmedling av värden och i Sverige varierar synen beroende på vilket eller vilka partier som leder den skolpolitiska diskussionen. Linde skriver att oppositionen värnar om en värdeförmedling, medan vår sittande regering, som tidigare tryckt på att skolan skall fostra, idag gärna vill tona ner värdeförmedlingen och istället sätta stärkta ämneskunskaper i förgrunden. Román skriver i boken *bedömning i och av skolan* (2010) om grundläggande motsättningar mellan Socialdemokraternas och Moderaternas utbildnings- och bedömningspolitik där högern strävar mot tydlighet och mätbarhet medan vänstern tar avstånd från en skola där det lätt mätbara blir det väsentliga. Det är därför viktigt att tänka på, vid vår granskning

av styrdokumentet, att det vid ett offentligt statligt skolsystem finns ett beroendeförhållande mellan skolan och de partier som har regeringsinnehav. Våra olika partier med skilda ideologier ger skilda tolkningar och betoningar i skolans värdegrund. Linde (2000:37) styrker att "[...] den makt över sinnena som skolsystemet innebär används för att förmedla de värden som maktens bärare tror på."

Borg (1995) skriver att förändringar i utbildningsväsendet kan vara ett led i samhällsutvecklingen, men det kan också vara ett verktyg för en politisk önskan att förändra samhället. En förutsättning för att de politiska önskningarna skall kunna genomföras, är att formulera en ny läroplan. En text i den nationella läroplanen, rörande ett specifikt ämne, kan därför inte ses isolerat från det sammanhang och den tid vi befinner oss i. Dessutom måste utbildningssystemets utformning relateras till hur utbildningen införs i sociala sammanhang:

"Uppenbart är att de olika politiska ideologiernas syn på skolans roll i samhällets sociala integration har förändrats dels över tiden och dels i relation till de krav som den totala samhällsutvecklingen har ställt. Det går inte att etikettera en politisk ideologi som förespråkare för ett och samma synsätt på utbildning för lång tid, men genom att relatera till den förda utbildningspolitiken och debatten till olika politiska ideologier kan en sådan karakteristik upparbetas" (Englund 2005:252).

5. Metod

I denna studie kommer vi att jämföra den formella kursplanen av kpl2000 med Lgr11. Vi har valt att endast fokusera på den formella aspekten på grund av två faktorer. För det första skriver Eklund (2003) att det är genom studier av den man kan se skolans uppgift och samhällets förväntningar på densamma. För det andra skriver Bergström och Boréus (2005) om vikten av att bedöma två texter på samma sätt då de skall jämföras. Eftersom Lgr11 ännu inte implementerats i den svenska skolan är således en jämförande undersökning av den uppfattade eller upplevda läroplanen omöjlig. Vår metod kommer därför bli uteslutande textanalytisk.

5.1 Textanalytiska inriktningar

Bergström och Boréus (2005) beskriver i sin bok *Textens mening och makt* olika textanalytiska inriktningar. Efter studier av dessa har vi kommit fram till att vi vill använda ett par olika textanalytiska inriktningar för att jämföra skillnader på kpl2000 och Lgr11. En kvantitativ och en kvalitativ inriktning. De inriktningar vi använder, och som kommer att förklaras mer ingående nedan, är *innehållsanalys* och *ideologianalys*.

Innehållsanalys är, enligt Bergström och Boréus definition, en klart kvantitativ analysform. Den används för att räkna vissa ord eller metaforer i en textmassa. Metoden beskrivs som lämplig för att se förändringar och värdeförskjutningar över tid genom att uppmärksamma förekomsten och frekvensen av vissa ord, argument eller metaforer i den textmassa man undersöker. Innehållsanalys används också för att se vilka ord som används i olika sammanhang och för att undersöka huruvida till exempel en nyhetsrapportering är objektiv och saklig. Ett exempel Bergström och Boréus (2005) tar upp är om gerillamedlemmar benämns som terrorister eller frihetskämpar i media.

Ideologianalys har till skillnad från innehållsanalys ingen direktmall för hur undersökningen genomförs. Det ger forskaren en stor frihet att utveckla ett analysinstrument som passar för den aktuella studien. Bergström och Boréus delar in ideologianalysen i tre olika riktningar där olika analysverktyg används. *Idealtyper* som analysverktyg, *dimensioner* som analysverktyg och *ideologikritik*. I arbetet med idealtyper som analysverktyg utarbetas ett raster som är ett sätt att klassificera och sortera delar av texten, snarare än ett verktyg för att formulera hypoteser (ibid). Inom ideologikritiken används verktyg från andra textanalytiska inriktningar, eller snarare inspiration från andra inriktningar. Vad som skiljer ideologikritiken tydligast från de andra inriktningarna här är att det inom ideologikritiken alltid relateras till omvärlden och den kontext

texten är skriven i. Dimensioner som analysverktyg lämpar sig väl att använda vid studier av politisk ideologi, förändringar över tid samt i jämförande mellan två olika politiska texter. Särskilt väl lämpar sig verktyget för studier över långa tidsfrister (Bergström och Boréus 2005). De olika dimensioner som skall studeras ställs upp och utifrån dem formuleras två motpoler. Ett exempel på en sådan dimension är: "Samhällsteori (kollektivistisk– individualistisk)" (ibid:164). Genom att studera texter utifrån en sådan uppställning kan ideologiska skillnader synliggöras. I detta arbete är det dimensioner som analysverktyg vi kommer att använda.

5.2 Kritiska aspekter

Det finns dock problematiska aspekter med alla typer av textanalys. Inom innehållsanalysen är ett av problemen att det outtalade blir osynligt. I vissa fall blir en innehållsanalytisk textanalys helt korrekt då det outtalade inte är relevant i sammanhanget. Men det kan också vara så att något är uttalat då det är absolut självklart och därför inte behöver sägas. Vid en analys över tid kan det således verka som att jämställdhet har gått från att vara en viktig fråga till att vara fullständigt oväsentlig då det blivit en självklar aspekt med tiden att det inte skrivs fram. För att komma till rätta med sådana eventuella feltolkningar är det nödvändigt att känna till kontexten texten är skriven i och hur samhället ser ut i övrigt. När det gäller studier över tid är det också viktigt att vara medveten om att ords betydelser kan skifta eller förknippas med en viss grupp och dess retorik. Bergström och Boréus (2005) skriver om ordet fakta som under tidigt 1980-tal starkt blev så förknippat med den så kallade kunskapsrörelsen, som förespråkade att skolan främst skulle förmedla faktakunskaper, att det i offentliga texter byttes ut mot ordet data som upplevdes mer neutralt.

Inom ideologianalysen och då särskilt användandet av dimensioner som analysverktyg, är nackdelarna delvis av en annan art. Då det är två eller tre dimensioner som fokuseras finns det risk för att aspekter i texten går förlorade. Där utöver finns risk för att intersubjektiviteten blir lidande vid för vaga definitioner av vad och hur texten skall analyseras. Ett annat problem som kan förekomma i arbetet med denna typ av analysmodell är att forskaren ser på texten ur analysmodellens filter så till den grad att utsagor tänjs hit eller dit för att den skall passa i modellen istället för att låta texten tala (ibid.2005).

5.3 Validitet och reliabilitet

För att arbeta med innehållsanalys krävs ett utarbetat kodschema. I detta analysinstrument preciseras vilka delar, ord, i texten som skall räknas och ingå i undersökningen. Vid en manuell undersökning av en större textmassa är det viktigt att kodschemat är noggrant framtaget då det kan vara tidsödande att ändra i kodschemat så att undersökningen måste göras om. Reliabiliteten och intersubjektiviteten inom innehållsanalysen är ofta mycket god då det är relativt enkelt att kontrollera antal räknade ord.

Vi har valt att arbeta med dessa metoder då vi anser att de är bäst lämpade för att få svar på våra frågor samt att de hjälper oss i jämförandet med den tidigare forskning som är gjord i ämnet. Borg (2005) har delvis gjort en innehållsanalys där hon listat i texten förekommande ord. Det gör även vi för att leta efter mönster i de olika kursplanerna. De ord vi har räknat är valda för att vi ansett dem som signifikativa för de olika kursplanerna. Kursplanerna innehåller 910 ord (kpl2000) respektive 868 ord (Lgr11) och detta är viktigt att ha med i beräkningarna för att uppnå bästa validitet. Av samma anledning kommer vi också att klarlägga vilka ord som eventuellt finns med i rubriker. Dimensioner som analysinstrument använder vi för att på bästa sätt belysa skillnader kursplanerna emellan.

De dimensioner som kommer att belysas i denna studie är för det första vad som skrivs fram om

direktiv. Kursplanen är i sig en central styrning, men hur mycket behöver de tolkas på lokal nivå? Kan man applicera den centralt skrivna kursplanen på lokal nivå? För att utforska detta utförs även en innehållsanalys inom denna dimension. För det andra utforskas även vad som skrivs fram som slöjdens syfte i fråga om utveckling. För vem är slöjden till? Motiveras slöjden utifrån individens eller för samhällets utveckling? Den sista dimensionen handlar om ansvar. Är det skolans eller elevens ansvar att den senare uppnår målen? Kräver slöjden en egen drivkraft hos eleven eller är det skolans ansvar? Varför just dessa dimensioner belyses är på grund av att de ofta diskuteras i media och för att de visar på olika synsätt på skolan som helhet.

Efter studier av olika typer av textanalytiska inriktningar resonerade vi oss fram till vilka som skulle användas. Därefter utarbetades vårt kodschema och dimensionsanalysinstrument. Innehållsanalysen är resultat av gemensam ansträngning. Arbetet med dimensionerna har utförts på olika håll och sedan jämförts och varit ämne för diskussion. Detta tillvägagångssätt har använts för att uppnå god intersubjektivitet och reliabilitet.

6. Resultat

6.1 Redogörelse för kursplanerna

Kursplanerna för slöjd i kpl2000 och Lgr11 är disponerade på olika sätt. Nedan följer en kort redogörelse för hur de båda texterna är upplagda.

Den första rubriken i kpl2000 är ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”. Här redogörs ämnets positiva inverkan på människan och de egenskaper slöjden utvecklar. Här nämns också perspektiv som ämnet skall belysa så som jämställdhet och resurshushållning. Vidare finns rubriken ”Mål att sträva mot”. Här beskrivs i punktform vad skolan strävar efter att eleven skall utveckla. Efter det beskrivs ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Här beskrivs slöjdprocessens olika delar och dessa delars utvecklande egenskaper. Här skrivs också vilka faktorer som bör tas i beräkning vid slöjdarbeten samt dess egenskaper för arbete i andra ämnen. Därefter kommer rubrikerna ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret” samt ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret”. Under dessa rubriker står det i punktform vad eleven skall kunna för respektive femman och nian. Efter detta kommer rubriken ”Bedömning i ämnet slöjd” samt betygskriterier för väl och mycket väl godkänt. Vad som står under dessa rubriker är dock inte relevant i vår undersökning då det i skrivande stund inte finns betygskriterier för Lgr11.

Lgr11 börjar med en kort ingress om vad slöjd är. Därefter kommer ämnets ”syfte” där det beskrivs vad undervisningen skall leda till. Avslutningsvis under denna rubrik ges fyra övergripande syftespunkter. Nästa del i texten är ”Centralt innehåll”. Denna del är uppdelad i tre grupper. ”årskurs 1–3”, årskurs 4–6” samt ”årskurs 7–9”. Under samtliga dessa delar finns samma innehållsområden; ”Slöjdens material, redskap och hantverkstekniker”, ”Slöjdens arbetsprocesser”, ”Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer” samt ”Slöjden i samhället”. Under dessa områden beskrivs innehållet i punktform. Avsnittet om bedömning heter i denna kursplan ”kunskapskrav”. Dessa är dock inte fastställda ännu.

En skillnad mellan Lgr11 och kpl2000 är att ordet årskurs är tillbaka. Under Lpo94 har man använt ordet år istället för årskurs. Man har inte heller använt sig av benämningen låg- mellan- och högstadium. Istället har man åren från förskoleklass till femman kallat yngre åldrar och de senare för äldre åldrar. I Lgr11 är dock dessa stadiumindelningar återinförda. Rubriken ”Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret” i kpl2000 har använts som betygskriterier för betyget G. Huruvida vi skulle ha med det som står under dessa rubriker i vår undersökning har därför varit ämne för diskussion. Men då rubriken ”Bedömning i ämnet slöjd” kommer först efteråt

och då man kan likna dessa rubriker med Lgr:s Centralt innehåll har vi kommit fram till att ha med detta stycke i vår undersökning.

6.2 Innehållsanalys

Vid innehållsanalys av kpl2000 och Lgr11 blir det tydligt att kursplanen står för utveckling. Ordet *utveckla* eller *utveckling* återfinns inte mindre än arton respektive femton gånger i dessa texter. Av de ord vi har tittat närmare på i kpl2000 är ordet *utveckla/utveckling* det allra vanligaste ordet. *Val/välja/väljer* är det näst mest frekventa och *förmåga* eller *förmågan* det tredje mest skrivna. I Lgr11 är däremot ordet *material* det mest skrivna. Viktigt att belysa är att ordet finns med i rubriken ”Slöjdens material, redskap och hantverkstekniker” och det ökar naturligtvis ordets frekvens, men *material* nämns hela tjugotvå gånger i texten, varav tre gånger i samband med rubriken. Samma gäller *hantverk*, som nämns 14 gånger i Lgr11 och endast 1 gång i kpl2000. *Utveckling* är det andra mest vanliga ordet i Lgr11. Det tredje vanligaste ordet i denna text är ordet *idé*.

Ord som har med val att göra och som var det näst mest förekommande i kpl2000 skrivs bara tre gånger i Lgr11. Förmåga som var det tredje mest förekommande i kpl2000 skrivs även det bara tre gånger i Lgr11. Ordet *idé* är visserligen det tredje mest förekommande ordet i Lgr11 med sina sju gånger. Dock är det skrivet nio gånger i kpl2000 och är därmed det fjärde mest skrivna i den texten. En skillnad på texterna är även att ordet *föremål* används i Lgr11 medan det i kpl2000 inte skrivs *föremål* någon gång. Där används istället ordet *produkt*. En annan skillnad är att det i kpl2000 skrivs att ”*ämnet ger*” till exempel möjligheter, medan man i Lgr11 inte använder det ordet alls utan skriver att ”*eleven ges*” till exempel möjligheter. Se bilaga 1 för att få en mer överskådlig bild av sökta ords frekvens.

Under följande tre rubriker redovisas vårt resultat av att använda dimensioner som analysverktyg. Vi har valt ut tre dimensioner: *Direktiv* som skall svara på var styrningen finns – lokalt eller centralt. Det andra är *utveckling*, där vi granskar vem den riktar sig till – individ eller samhälle. Sist söker vi efter vem som främst har *ansvaret* för lärandet – skolan eller eleven. (Se bilaga 2).

6.3 Direktiv

Kursplaner är centralt skrivna dokument som alla skolor skall rätta sig efter. Dock har kursplanerna från Lgr80 behövt tolkas på lokal nivå med preciseringar av vad man gör rent praktiskt under olika terminer i ämnet. Vad som undersökts här är huruvida Lgr11 behöver omtolkas på lokal nivå eller om de går att applicera dem direkt på undervisningen i klassrummet.

I både kpl2000 och Lgr11 nämns de klassiska slöjdmaterialen textil, trä och metall. I kpl2000 finner man dessa materialbenämningar i den inledande syftestexten samt under ”mål att uppnå” för elever i år 5. I Lgr11 nämns dessa material under ”centralt innehåll” för samtliga årskurser. Det nämns även under årskurs 1–3, att eleverna skall känna till några av materialens ursprung, till exempel ull och svenska träslag. I övrigt är inget specifikt material benämnt i någon av kursplanerna, men under centralt innehåll för årskurs 7–9 nämns kombinationsmöjligheter med andra material ”till exempel nyproducerade och återanvända material”.

Vad gäller teknikbenämningar finns inte en enda i kpl2000. Valet av metod i ett slöjdarbete skrivs här fram som en del av undervisningen och utvecklingen för eleven samt att eleven genom det manuella arbetet blir förtrogen med olika arbetsmetoder inom slöjdområdet. I Lgr11 finns åtta olika tekniker nämnda. Dessa finns under centralt innehåll för de olika årsgrupperna. Två till tre tekniker är benämnda för varje grupp och dessa står beskrivna som exempel på vad som kan lyftas i undervisningen.

6.4 Utveckling

Det går att konstatera att hela kursplanen är skriven med fokus på att eleverna i skolan skall utvecklas och utveckla kunskaper. Det vi vill granska är hur denna utveckling skrivs fram och för vem eller vad utvecklingen av individen skall ske – för eleven själv eller för samhällets tillväxt.

I kpl2000 nämns utveckla och utveckling sammanlagt 18 gånger. Det är framför allt *elevernas allsidiga utveckling* som återkommer. Till exempel inleds kursplanen med meningen: ”Slöjdämnet bidrar till elevernas allsidiga utveckling genom att öva upp deras skapande, manuella och kommunikativa förmåga” (under rubriken ämnet syfte och roll i utbildningen i kpl2000). Mycket i denna kursplanen för tankarna till elevens personliga utveckling. Under samma rubrik står det att *slöjd utvecklar kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande, självständighet och förmåga att lösa problem*, egenskaper som helt klart utvecklas hos eleven. Vidare står det under rubriken ”Mål att sträva mot” bland annat att skolan, i sin undervisning i slöjd, skall sträva efter att eleven bygger upp sin självkänsla och tilltro till den egna förmågan att slöjda och utvecklar kunskaper och lust till ett kreativt skapande utifrån egna erfarenheter och intressen. Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” står det att resultatet av att eleverna får prova sig fram och komma på egna lösningar, stärks och utvecklas deras kreativitet och begreppsbyggnad. ”Att ha egna idéer, att kunna välja olika alternativ, att kunna påverka och vara delaktig i processen från början har stor betydelse för elevernas engagemang och allsidiga utveckling”. Även *begreppsutveckling* och *läs- och skrivutvecklingen* förekommer i texten. Dessa lyfts främst för att tydliggöra slöjdämnets betydelse för elevernas utveckling och framgång i andra skolämnen.

Slöjdämnet bidrar till begreppsbyggnad och begreppsutveckling inom såväl slöjd som andra skolämnen. Det ger exempelvis genom matematiska tillämpningar en grund för storleksuppfattning och förståelse för geometri. När eleverna tar del av instruktioner samt presenterar, dokumenterar och värderar sina arbeten bidrar detta till läs- och skrivutvecklingen (kpl2000).

Samtidigt är det på många ställen svårt att avgöra för vem utvecklingen (hos eleven) är till för. Under rubriken ”ämnet syfte och roll i utbildningen” står det till exempel att: ”utbildningen i slöjd syftar till att skapa medvetenhet om estetiska värden och att utveckla förståelse av hur materialval, bearbetning och konstruktion påverkar en produkts funktion och hållbarhet.” Här handlar det om att skapa en medvetenhet hos eleven för att utveckla förståelse för de faktorer som påverkar en produkts funktion och hållbarhet, kunskap som gynnar vår samhällsutveckling. Likaså att eleven skall ”tillägna sig praktisk erfarenhet av olika arbetsmetoder, verktyg, redskap och informationsteknik vid arbete i slöjdens olika material”, har ett samhällsperspektiv även om utvecklingen även sker för elevens skull.

På andra ställen i kursplanen finns det ett tydligare samhällsperspektiv. Bland annat står det att undervisningen syftar till att ”utveckla kunskaper som ger en beredskap för att klara uppgifter i det dagliga livet”. Likaså är slöjdens syfte att ge kunskaper om *miljö- och säkerhetsfrågor* och att skapa medvetenhet om vikten av *resurshushållning*. Under rubriken ”Mål att sträva mot” står det att skolan, i sin undervisning i slöjd, skall sträva efter att ”eleven bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som *jämställdhet, ekonomi och miljö*”. Detta är faktorer som ses som en resurs för samhällets utveckling. Andra ord som förekommer och som går att förknippa med utveckling ur ett samhällsperspektiv är *produktionsprocess, resursanvändning, hållbarhet, ekonomi och miljöpåverkan*.

När man söker på utveckla/utveckling i Lgr11 får man 15 träffar. Här är det främst begreppet *idéutveckling* som återkommer. Idéutveckling lyfts under rubriken slöjdens arbetsprocesser inom varje årskurs (indelad i årskurs 1–3, 4–6 och 7–9) för att presentera slöjdarbetets olika delar. Ordet utveckling syns ytterligare två gånger och det är *samhällets utveckling* och *hållbar utveckling*, som

nämns en gång vardera. I Lgr11 finns dessutom underrubriken ”Slöjden i samhället” som återkommer vid specifikationen inom varje årskursgrupp. Men då det inte är utskrivet varken för vem, av vem eller hur detta material skall behandlas är det svårt att dra några slutsatser utifrån enbart rubriken.

Redan i den inledande texten poängteras att slöjden utvecklar förmågor som både är viktiga för eleven och samhällets utveckling: ”Slöjd innebär manuellt och intellektuellt arbete i förening vilket utvecklar kreativitet, och stärker tilltron till förmågan att klara uppgifter i det dagliga livet. Dessa förmågor är betydelsefulla för både individers och samhällets utveckling” (Lgr11). Vidare skall eleverna ges möjligheter att ”utveckla sin skicklighet i en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar”, vilket avser en personlig utveckling.

I denna kursplan är det fler ställen där det uppstår ovisshet om vem eller vad utvecklingen är till för. Genom undervisningen skall eleverna ges förutsättningar att utveckla kunskaper om färg, form, funktion och konstruktion och om hur dessa kunskaper kan kombineras med medvetna val av material och teknik. Vidare skall undervisningen bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp som beskriver arbetsprocesser, redskap och slöjdföremåls estetiska uttryck (Lgr11). Dessa mål och syften presenterar inte för vem skall utvecklingen sker. Att utveckla kunskaper om färg och form kan givetvis handla om en personlig utveckling, medan kunskaper som rör *medvetna val av material och teknik* och *arbetsprocesser* mer har ett samhällsperspektiv. Det skrivs också ut att undervisningen skall bidra till att eleverna utvecklar *medvetenhet om estetiska traditioner och uttryck samt förståelse för slöjd, hantverk och design från olika kulturer och tidsperioder*. Utvecklingen för individ och samhället går hand i hand i kursplanen, där individen lär om samhället.

Ett tydligare samhällsperspektiv finner man under syftet i kursplanen, där det står att eleverna även skall ges möjlighet att utveckla kunskaper om *arbetsmiljö* och *säkerhetsfrågor* och om hur man väljer och hanterar material för att främja en *hållbar utveckling*. Likaså styrks detta under rubriken ”Slöjden i samhället” under årskurs 4–6 där det står att undervisningen skall behandla ”slöjdverksamhetens betydelse för individen och samhället, historiskt och i nutid och resurshushållning, till exempel genom reparationer och återanvändning av material” och under samma rubrik under årskurs 7–9 där undervisningen skall behandla hur olika material produceras ur ett *hållbarhetsperspektiv*.

6.5 Ansvar

Ordet ansvar förekommer fyra gånger i kpl2000:s kursplan för slöjd. Men det finns utöver dessa direkta benämningar även andra fraser som uttrycker vems ansvar det är att elever skall uppnå de för kursen ställda målen.

Kpl2000:s mål att sträva mot i slöjdamnet börjar med raden ”Skolan skall i sin undervisning i slöjd sträva efter att eleven...” Det är således skolans och undervisningens roll att förse eleven med förutsättningar för att uppnå målen. Ett av målen som skolan skall sträva efter är dock att eleven ”– utvecklar förmågan att ta eget ansvar för sitt lärande” (kpl2000:91), vilket tyder på att eleven behöver vara en del av undervisningen. I den övriga texten betonas elevens delaktighet i undervisningen. Elevernas egna initiativ och idéer skrivs fram och även att ämnets struktur är sådant att det möjliggör självständigt arbete. *Att ha egna idéer* och *att vara delaktig i processen* (kpl2000:92) lyfts fram som väsentligt för elevens engagemang och utveckling.

I Lgr11:as kursplan för slöjdamnet nämns inte ordet ansvar en enda gång, men även här finns det gott om uttryck som pekar på vems ansvar det är. Uttrycket ”egna idéer” förekommer en gång under

rubriken centralt innehåll i årskurs 1–3. I syftet står det att undervisningen ska bidra till att väcka elevernas nyfikenhet *att utforska och experimentera*. I övrigt står inget om elevens delaktighet eller möjlighet att påverka. I denna text skrivs det fram att eleverna skall *ges möjlighet* och *förutsättningar* för olika saker samt att *undervisningen skall bidra till* elevens utveckling (Lgr11:85-87). Något av dessa tre uttryck återkommer åtta gånger av de 198 ord som rubriken syfte innehåller. Ordet *idéutveckling* återkommer som centralt innehåll för samtliga årskurser under rubriken ”Slöjdens arbetsprocesser”. Dock står det inte på vilket sätt eller vems idéutveckling som skall bearbetas.

7. Diskussion

I kursplanen för slöjd i Lgr11 (Skolverket 2010) står det inget om elevens delaktighet i ämnet, medan den är tydligt framskriven i kpl2000:s kursplan. Detta kan komma sig av de tydliga strömmar som i övrigt finns i skolans värld. I elevernas individuella utvecklingsplan (IUP), ett dokument som varje termin skall framställas, skall läraren uttrycka elevens framgångar och förmåga i förhållande till undervisningen. Vidare skall det skrivas vad skolan kan göra för att eleven skall uppfylla övriga mål och nå längre i sin utveckling. Man skall inte i IUP skriva vad eleven brister i och vad den skall göra för att nå uppställda mål. Ett liknande tankesätt går tydligt att skönja i den nya kursplanen där det är tydligt att det är skolans ansvar att eleven uppfyller målen. Slöjd har i regel varit det ämne där elever upplever sig ha mest reellt inflytande (NU03). Dock är detta inte alls framskrivet i den nya kursplanen. Kan det förhålla sig så att elevens delaktighet anses som så självklar att den inte länge behöver skrivas fram eller är den inte längre lika önskvärd?

Ett problem i vår analys av texten från Lgr11 är det stora kapitlet ”Centralt innehåll”, då det inte specificeras på vilket sätt detta innehåll skall angripas. Det är inte beskrivet vad som skall utföras praktiskt och vad som skall vara teoretiskt. Det är till och med så att samtliga delar under denna rubrik skulle kunna vara teoretiskt innehåll. ”Några former av hantverkstekniker, till exempel virkning och urholkning” är centralt innehåll i årskurs 4–6. Men rent konkret står det inte huruvida dessa tekniker skall utföras eller om det är nog att förklara dem och till dem tillhörande begrepp. Genom att läsa syftet i Lgr11, där det står att ”eleven skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att formge och framställa föremål i olika material”, kan man utgå ifrån att det önskvärda är en undervisning formad av elevens engagemang där praktiskt arbete förekommer, men detta står inte explicit.

I kpl2000 nämns ordet produkt åtta gånger. Ordet föremål används inte alls. I Lgr11 används inte ordet produkt. Däremot används ordet föremål tre gånger. Vi hävdar att detta har betydelse genom att dessa båda ord, som kan tyckas vara synonyma i sammanhanget, har olika nyans. Som vi ser det är en produkt ett resultat av ett arbete, en process. Det kan vara resultatet av en multiplikation, men också av en slöjdprocess. En produkt av en process behöver inte vara vacker eller funktionell då den är just ett resultat av hur processen än har gått. Ett föremål däremot är skiljd från processen och skall kunna stå för sig själv. Inte heller detta ord för med sig krav på skönhet eller funktion, men vi hävdar att detta ordval belyser att resultatet är mer i fokus än arbetet bakom. Om vi ponerar att vi har rätt i denna tanke lyfts automatiskt frågan varför fokus har ändrats. Kan det vara så att slöjden som så ofta är ifrågasatt behöver hävda sig? Mycket av den kunskap som skrivs fram i kpl2000 är generiska kunskaper som kan vara svåra att både verbalisera och mäta. Personlig utveckling är definitivt svårare och luddigare att bedöma än en färdig pryl tillverkad i lämpligt material. De föremål eller produkter som faktiskt framställs blir dessutom ett kvitto på vad eleverna gör i slöjden och kan beskådas av övriga lärare och föräldrar. Kan det vara så att genom att ge en tydligare fokusering på föremålet rättfärdigas ämnet gentemot dessa parter? Om det är på detta sätt kan alltså en tydligare fokusering på föremålet resultera i ett säkrare läge för slöjden samt att ryktet om

”flumskolan” minskar.

Det framgår tydligt i vårt resultat att fokus på personlig utveckling är större i kpl2000 än i Lgr11. Detta är också karakteristiskt för kpl2000, där varje elevs mognad och bildning skall växa genom slöjdprocessen och ”mål att sträva mot”. I Lgr11 betonas istället slöjdens bidrag till samhällets utveckling med begreppet ”idéutveckling” i spetsen. I denna kursplan finns till och med ”Slöjden i samhället” som egen rubrik. Detta synsätt återfinns även i Lgr62, där elevernas allsidiga utveckling nämndes, men där stor fokus låg på att eleverna skulle fostras för samhällligt och ideellt arbete. När man går till slöjddämnets kärna och vill nå ämnets relevans i grundskolan, är det i första hand viktigt att se vad samhället tjänar på elevernas kunskaper och inte på hur kreativa vi är på vår fritid. Det som dock behöver fastställas är om slöjd handlar om att kunna snickra ett skåp till sig själv och sina vänner eller om det handlar om att utveckla företag och produktutveckling med dess problemlösning.

I en strävan att placera in dagens utbildningspolitik efter de konceptioner som Englund (2005) skriver om, ser även Lgr11 ut att befinna sig inom den demokratiska konceptionen där skolan är en viktig komponent i fostran för jämställdhet och ett demokratiskt samhälle. Men om vi istället utgår från Lundbergs demokratiska eller medborgerliga läroplanskod finns det tendenser som visar att vi går ifrån vissa hörnstenar i koden. En del i denna kod är att både lärare och elever i undervisningen gemensamt skall ha inflytande över vad som skall studeras och på vilket sätt. Detta är något som tydligt har minskat sedan Lpo94. Likaså står inte den personliga utvecklingen i centrum i Lgr11 på det sätt som förespråkas i den demokratiska läroplanskoden.

Lundberg talar också om den rationella eller utilistiska läroplanskoden som förknippas med borgerliga skolor. Denna kod presenterade han i sitt originalverk 1983, men stämmer överens med att Lgr11 har en tydlig fokus på slöjdens bidrag till samhället. Tidigare forskning visar också att den borgerliga politiken i högre grad vill tona ner värdeförmedlingen i styrdokumentet och framhäva vikten av stärkta ämneskunskaper som således är lättare att mäta. Efter granskning av de nya kursplanerna ser det ut som om utvecklingen går åt det här hållet, men för att dra några slutsatser krävs det att kursplanerna implementeras i verksamheten först.

Vår erfarenhet, efter att ha gått slöjdläroplaner i Göteborg, är att slöjdprocessen är något mycket centralt i slöjdundervisningen. Det har genom kpl2000 blivit slöjddämnets kärna och försvinner alltså nu med Lgr11. Istället möter vi nu slöjdens arbetsprocesser och frågan är om det finns någon skillnad i innebörden av dessa begrepp. En aspekt skulle kunna vara att slöjdens arbetsprocesser har ett tydligare samhällsperspektiv genom att begreppet är förståeligt även utanför slöjdsalen. Slöjdprocessen kan i detta resonemang anses något smalt, direkt anknutet till slöjdundervisningen i skolan. Samtidigt rymmer en kognitiv och personlig process på ett annat sätt i slöjdprocessen. Denna utveckling framgår inte lika tydligt när man talar om en arbetsprocess.

Sedan Lgr80 har den lokala skolan haft ett större utrymme för självbestämmande. Detta utvecklades under Lpo94 och kpl2000 där man inom varje ämne skulle skriva lokala kursplaner utifrån de centrala, men undervisningens innehåll mer specificerat. I kpl2000 finns inte en enda teknik benämnd. Materialen textil, trä och metall står omnämnda i ämnets syfte och i ”Mål att uppnå” för år 5, men inte för år 9. Således finns en enorm frihet att använda alla upptänkliga material och tekniker. För både elevernas och lärarnas skull behöver därför styrdokumentet tolkas och relateras till den faktiska undervisningen som bedrivs på den egna skolan. Även kursplanen i Lgr11 behöver tolkas på lokal nivå. De exempel på tekniker som benämns i denna kursplan är just exempel och heller inte tillfyllest för undervisning i tre läsår för att uppnå i övrigt ställda mål. Dock är den mycket mer preciserad än kpl2000. Det har framkommit kritik mot såväl Lpo94 som kpl2000

angående texternas ”luddighet” och att de lokala tolkningarna därmed blir väldigt olika. I stävan att komma bort från ”flumskolan” och för att skapa en skola som är mer likvärdig för alla elever kan man tänka sig att större tydlighet önskas.

De lokala kursplanerna under kpl2000 har varit mycket skiftande. Under den verksamhetsförlagda och även den högskoleförlagda delen av vår utbildning har vi sett många exempel där de lokala dokumenten i princip har varit en klippt och klistrad version av de centrala. Detta kan tänkas bero på att texten är så vitt skriven att det är svårt att bedöma huruvida den lokala kursplanen överensstämmer med den centrala kursplanens tankar, huruvida essensen verkligen finns i de lokala skrivelserna. Genom att förtydliga kursplanen och även ge ämnesspecifika exempel på material och tekniker kan det därför kännas lättare att skriva den lokala kursplanen och troligtvis kommer de lokala skrivelserna vara mer lika än tidigare. Detta väcker dock frågan om likvärdighet. Sverige strävar efter en likvärdig skola för alla elever men frågan är om likvärdighet är synonymt med likhet. Behöver undervisningen vara likadan för att vara likvärdig? Är det ens eftersträvansvärt? Då barn utvecklas på olika sätt och dessutom är olika långt framskriven i denna utveckling och det dessutom är vårt uppdrag som lärare att se till varje elevs behov, finns det en konflikt om kursplanerna blir allt för detaljerade. Det går dessutom att resonera kring om den ökande styrningen vad gäller material och teknik är tecken på en tillbakagång. Enligt Borgs forskning har kursplanerna successivt gått ifrån detaljstyrningen med fokus på praktiskt arbete, material och olika metoder, men nu återinförs detta som en förutsättning för att nå bästa möjliga likvärdighet vid bedömningen av eleverna. I SOU (2007:28) är Lindell noga med att poängtera att det är ämneskunskaper som skall betygsättas och därför måste dessa framgå i kursplanerna.

Under vår läsning av litteraturen har det tydligt framgått att slöjdlärare ofta styrs av egna erfarenheter som omedvetet eller medvetet får bestämma ämnesinnehållet. Största orsaken till detta är sannolikt att slöjdämnet saknar vetenskaplig forskning och det är därför lättare för både lärare och samhället att låta styras av fördomar, erfarenheter och tradition. Genom att ”strama upp” de formella ramarna som Svingby (1979) talar om, är det möjligt att de informella ramarna som styrs av lärarnas personliga åsikter och erfarenheter, lättare kan kontrolleras. Men med detta tankesätt finns risken att lärarens kompetens ifrågasätts. Krävs det verkligen att politikerna ”pekar med hela handen” och styr undervisningsinnehållet över pedagoger som har en mångårig utbildning inom sitt område bakom sig? Under den tiden Lpo94 arbetades fram ansåg man att detta var att kränka en utbildad yrkeskår och en fråga som vi ställer oss är om detta kan ha negativ inverkan på lärarens status.

Av det citat (i vår inledning) taget ur Borg och Lindströms (2008) inledning i boken *Slöjda för livet*, och av egen erfarenhet, framgår det tydligt att slöjdens värde och relevans inte ses lika av politiker som av forskare och experter på slöjdområdet. Borg och Lindström talar om en allsidig utveckling där kännedom om verktyg och material ställs i bakgrunden. Efter granskningen av Lgr11 är det tydligt att politikerna har en större fokus på görandet med händerna än tanke och hjärta. En tanke som då kommer upp i våra huvuden är om ett ”stänk” av den vetenskapligt rationella konceptionen, som Englund (2005) skriver om, ibland kan vara att föredra. Under denna period, som sträckte sig från andra världskrigets slutskede till grundskolereformen 1962, krävdes det nämligen att många frågor som tidigare hade varit politiska skulle prövas och lösas i samverkan med vetenskapsmän och experter. Vi anser nämligen att det kan kännas lite skrämmande att politiska strömningar står över forskning och beprövad lärdom.

Slöjd har av hävd och tradition börjat i år tre. Det har varit så på de flesta skolor sedan förra sekelskiftet. I den nya kursplanen däremot anges centralt innehåll redan från årskurs 1. Huruvida det får någon betydelse återstår att se, men kanske bryts vår hundraåriga tradition av att börja med slöjd

i trean.

7.1 Kritiska reflexioner gällande detta arbete

I ett arbete av den här typen är det viktigt att vara medveten om vilken förförståelse forskaren har. Borg skriver att slöjdlärare har en benägenhet att snarare utgå från tradition och erfarenhet i sin undervisning, än från de styrdokument som gäller (Borg 2001). Det kan således förhålla sig så att vi, som såväl gått i grundskolan som utbildats inom Lpo94 och kpl2000, ser de kursplanerna som de bästa. Med en sådan (omedveten) inställning vid en sådan här studie kan således förändringen i sig upplevas som negativ av den forskare som är inskolad i en annan tradition. Vår strävan har varit att denna undersökning skall resultera i en neutral jämförelse, men att hävda att det verkligen förhåller sig så är för mycket sagt. Vår inskolning i de tidigare kursplanerna kan till exempel påverkat valet av ord i det använda kodschemat. Kanhända valdes ord utifrån dess framskrivning i kpl2000 och vad som ansetts som slöjdspecifikt där.

En annan fråga som väcktes under arbetets gång var huruvida Lgr11 skulle sett annorlunda ut om det var en röd regering som skrivit och beslutat att ta den. Kanske är det så att det finns starkare vindar än de ideologiska som blåser mot en ökad tydlighet i styrdokumentet och att det därför inte skulle vara så stor skillnad. Litteraturen under vår tidigare forskning styrker dessutom att det är allt för enkelt att påstå att styrdokumentet enbart är en spegling av den rådande regeringen, utan de växer fram beroende av en mängd faktorer i ett samhälle som ständigt utvecklas. Styrdokument är därutöver i regel kompromisser, då det inte vore önskvärt att byta ut dem vid varje regeringskifte.

7.3 Framtida forskningsbehov

Den här studien är gjord på den aspekt av läroplanen som Goodlad kallar den formella. Något annat har inte varit möjligt i denna jämförande studie då Lgr11 inte implementerats ännu. Vidare forskning vore intressant att göra på den, av lärare, uppfattade läroplanen. Vad de upplever är skillnaden på de olika kursplanerna, samt hur det manifesteras i deras klassrum vore intressant att undersöka. Spännande vore det också att se hur de lokala kursplanerna kommer att skrivas utifrån Lgr11. Som beskrivits ovan lutar sig slöjdlärare i hög grad på traditioner och erfarenheter därför skulle det även vara intressant att se hur stor skillnad det blir på den faktiska undervisningen under de nya styrdokumentet.

Ett annat forskningsbehov kan vara att titta på hur stor likvärdigheten i Sveriges skolor både är och blir. Är steget som tas med den nya läroplanen åt rätt håll för en likvärdig skola? En förlängning av denna studie som inkluderar betygskriterier och kunskapskrav vore också intressant.

Förutom studier på den uppfattade läroplanen hoppas vi att studier görs på den av eleverna uppfattade läroplanen och hur Lgr11 förmedlas till eleverna. Det är trots allt den av eleverna upplevda läroplanen som formar deras bild av skolan och vilka kunskaper och förmågor som premieras.

Referenslista

- Aulin-Gråhamn, Lena (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Borg, Kajsa (1995). *Slöjdämnet i förändring. 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings Universitet.
- Borg, Kajsa (2001). *Slöjdämnet. Intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.). (2008). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande*. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos AB.
- Goodlad, John. I. (1994). *Educational renewal*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Hasselskog, Peter (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Marléne (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linde, Göran (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.). (2010). *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling, Skolverket (2007). *Slöjd – En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Liber.
- Román, Henrik (2010). *Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner*. I: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.). (2010). *Bedömning i och av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000. Grundskolan*. [kpl2000]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes. (Hasselskog, P. & Johansson, M., författare).
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskolan*. [Lgr11]. Hämtad från <http://www.skolverket.se/>

Slöjdforum (4/2010). *Hård kritik mot nya kursplanen*. Lärarförbundet.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem i grundskolan*. Betänkande av Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Statens offentliga utredningar. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/14/28/7dbcf0d.pdf>

Svingby, Gunilla (1979). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola – Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Svingby, Gunilla (1981). *Läroplanen i skolpolitiken och i skolans vardagsarbete* (Rapport från projektet 2165- Läroplansteori). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Utbildningsdepartementet. *Läroplaner och kursplaner i Sverige under 1900-talet – En sammanfattning*. Hämtat från <http://www.regeringen.se/-/sb/d/108/action/browse/c/208>

Kodschema

Innehållsanalys

<u>Ord</u>	<u>Kpl2000</u>	<u>Lgr11</u>
Kreativitet	3	2
Förmåga(n)	12	3
Föremål	0	9
Produkt	8	0
Ansvar	4	0
Hantverk	1	14 (Varav 3 finns i rubriken "Slöjdens material, redskap och <u>hantverkstekniker</u> ")
Tradition	4	2
Funktion	6	3
Idé	9	7
Material	7	22 (Varav 3 finns i rubriken "Slöjdens <u>material</u> , redskap och hantverkstekniker")
Värdera	4	2
Utveckla/ing	18	15
Samverka/r/n	1	3
Övervägande	0	4
Utforska/nde	0	2
Förståelse/n	5	1
Genomförande	2	0
Ges	0	4
Ger	4	0
Val/Välja/Väljer	13	3

Totalt träffade ord 101 96
i kursplanen

Totalt antal ord i 910 868
kursplanen

Dimensioner som analysverktyg

Direktiv	Central styrning – Lokal styrning				<u>Var?</u>
	Material benämningar	Textil	2	3	
		Trä	2	3	
		Metall	2	3	
	Teknikbenämningar		0	8	

Utveckling Individ – Samhälle För vem?

Ansvar Skolans ansvar – Elevens ansvar Av vem?