

Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek.
Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitised at Gothenburg University Library.
All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text.
This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



SLÖJDÄMNET I FÖRÄNDRING

1962 - 1994

Kajsa Borg



Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-191
Oktober 1995



Pedagogiska biblioteket

SLÖJDÄMNET I FÖRÄNDRING

1962 - 1994

Kajsa Borg



Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-191
Oktober 1995

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och psykologi

LiU-PEK-R-191

SLÖJDÄMNET I FÖRÄNDRING

Kajsa Borg

ISBN 91-7871-640-3

ISSN 0282-4957

Tryck: UniTryck, Linköping 1995



Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
S-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00



Innehållsförteckning	Sid
FÖRORD	
INLEDNING	1
Personliga utgångspunkter	1
Den nya läroplanen: obligatorisk eller frivillig slöjd?	1
Forskningsproblemet växer fram	5
Kapitel 1	
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
Mina utgångspunkter	10
Läroplansteoretiskt perspektiv	11
Skolforskning	12
Forskning om ämnet slöjd	13
Avhandlingens uppläggning	14
Kapitel 2	
TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATUR SOM ÄR RELEVANT FÖR FORSKNINGSOMRÅDET	17
Läroplansteori	17
Läroplansimplementation	19
Läraryrkning	20
Ämneshistoria	21
Genusproblematik	21
Slöjdämnet som forskningsobjekt - några exempel	23
Kapitel 3	
VAL AV METOD OCH GENOMFÖRANDE	31
Metodval	31
Den kvalitativa metodens problem	32
Genomförande	35
Kapitel 4	
SLÖJDÄMNETS TILLKOMST OCH UTVECKLING FRAM TILL 1962	39
Perioden 1880 -1918	40
1920 - och 1930 - talen	52
1940 - och 1950 - talen	53
Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet	54

Kapitel 5

**SLÖJDÄMNETS MÅLSÄTTNING I LÄROPLANS-
TEXTERNA**

Den obligatoriska skolans utveckling	57
Att granska läroplanstexter - några teoretiska och metodiska överväganden	60
Redovisning av min granskning	61
Kortfattad presentation av grundskolans läroplaner	61
Tidigare klassificeringar av slöjdämnets målsättning	68
Jämförelse av de inledande texterna för slöjdämnet	71
Sammanfattande analys avseende slöjdämnets mål- sättning i läroplanstexterna	78
Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet	80

Kapitel 6

SLÖJD- OCH TEXTILLÄRARNAS LÄRARUTBILDNING

Forskning om lärarutbildning	83
Läroplanens organisation och uppläggning - en kartläggning	87
Nyckelpersoner i lärarutbildningarna - två porträtt	92
Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet	97

Kapitel 7

SLÖJDLÄRARYRKET UR LÄRARPERSPEKTIV

Forskning om läraryrket - några exempel	101
Vilka är slöjdlärarna?	104
Enkätundersökningen	105
Sammanfattande intryck från enkätundersökningen	117
Enkätstudien ger upphov till några funderingar	118

Kapitel 8

SLÖJDÄMNET UR LÄRARPERSPEKTIV

Val av metod och frågeställning	119
Resultat	121
Sammanfattande kommentarer	129
Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet	131

Kapitel 9

VEM ELLER VAD PÅVERKAR ETT SKOLÄMNE?

Struktur- och aktörsperspektiv	137
Det socialkonstruktivistiska perspektivet	138

Hur påverkar individ - grupp - systemnivåerna slöjdämnet?	141
Ramfaktorer	144
Skolans demokratisering	145
Genusfrågan	145
Slöjdämnets förändring	147
Kapitel 10	
SLÖJDÄMNETS KÄRNA - EN SAMMANFATTANDE ANALYS	149
Föreställningar om ämnet	149
Slöjdämnets kärna	152
Sammanfattning	156
Framtidsvisioner	157
Reflektioner över metodfrågor	158
REFERENSER	159
Bilagor	

FÖRORD

När jag ser tillbaka på ett avslutat avhandlingsarbete, inser jag att jag har många personer att tacka för stöd och hjälp.

Först och främst vill jag tacka min handledare professor Berit Askling och min bihandledare t.f. professor Linnéa Lindfors för konstruktiv kritik, för stöd och uppmuntran. Jag vill också tacka deltagarna i onsdagsgruppen och i Det Nordiska Nätverket för Slöjdforskning för mycket lärorika och inspirerande diskussioner.

Avhandlingen har möjliggjorts med god hjälp av medel och stöd från kompetensutvecklingsprogrammet för adjunkter vid Linköpings universitet under ledning av docent Sven G. Hartman. Jag tackar för den övning i vetenskapligt forskningsarbete som vi utsatts för i samband med "procentarträffar" och symposier.

Jag vill också tacka vänner och arbetskamrater vid Institutionen för slöjd, hantverk och formgivning och Institutionen för pedagogik och psykologi för genomläsning av och synpunkter på mitt material samt för hjälp av mera praktisk art.

Till sist ett tack till pappa Herman som ständigt uppmuntrat mig till vidare studier.

Linköping i oktober 1995

Kajsa Borg

Min skolinspektör i december 1993 presenterade Linköping 1993 som fysiskt omgäddad. Förslaget var bl.a. att vissa skolor skulle bli tillgängliga. Andra åtgärder inkluderade bland annat förbättring av trappor och steg för att underlätta för äldre och personer med funktionsnedsättning. Förslaget var dock inte så enkelt och på skolorna. Helt konkret handlar det om att bygga till och förbättra skolor, belysningsanläggningar och barnstugor, just de åtgärder som i stora delar har varit ett tillbakaregret för skolinspektören.

Slöjdförbundet hade sig i debatten om att minska de stora fysiska beläggningarna för både elever, lärare och andra i skolorna. Många av de åtgärder som läraren bevarade i utbildningen i sin egen klass och arbetslag, något motsträffande till vad som till exempel beviljades för 2000 årens färdplan. Tomas Englund uttrycker sig så här i en debattartikel:

INLEDNING

Personliga utgångspunkter

Mitt intresse för slöjddämnet har sin grund i mitt eget yrkesval. Jag har arbetat som textillärare på grundskolans olika stadier under nästan två decennier. När jag gjorde mitt yrkesval hade jag den allmänt vaga föreställningen att man som slöjdlärare skulle hjälpa barnen att tillverka olika saker, som borde se tilltalande ut och vara välgjorda. På så sätt hjälpte man eleven att skaffa sig en praktisk kunskap, som skulle kunna komma till nytta i det egna hemmet. Själv upplevde jag min egen slöjd-undervisning i skolan som ett angenämt avbrott i skoldagen. Jag tog för givet att slöjd fanns på skolschemat därför att ämnet förmedlade användbara färdigheter på ett lustfyllt sätt. Var man sedan intresserad av olika slags handarbete, något som alltid utfördes i mitt hem av kvinnliga släktingar, så var yrkesvalet inte så svårt. Att på arbetstid få hålla på med sin hobby var en utmärkt lösning!

Jag har fått anledning att flera gånger grundligt revidera min syn på slöjddämnet, dels genom min egen utbildning, dels på grund av de lärarerfarenheter jag fått i grundskolan och dels genom pedagogikstudier och internationella jämförelser av liknande företeelser. Sammantaget har allt gjort mig medveten om slöjddämnets delvis unika målsättning, innehåll, konstruktion och pedagogiska betydelse.

Den nya läroplanen: obligatorisk eller frivillig slöjd?

När skolministern i december 1991 presenterade direktiven till läroplanskommittén föreslog hon bl.a. att vissa skolämnen skulle bli frivilliga. Andra ämnens timkvoter minskades till förmån för en timpott som skulle användas för elevens eget val. Ett av de ämnen som föreslogs bli frivilliga var ämnet slöjd. Förslaget väckte en stor debatt i massmedia och på skolorna. Helt plötsligt höjdes röster från olika håll som talade för slöjd, hemkunskap och barnkunskap, just de ämnen som oftast hittills levtt ett tillbakadraget liv i skoldebatten.

Slöjddämnet visade sig i debatten vara ett ämne av stor angelägenhetsgrad för både elever, föräldrar och andra i samhället. Många olika skäl för ämnets bevarande i obligatorisk form anfördes i olika debattinlägg, någon motsvarighet till reaktion för att t.ex. bevara timtalet för SO-ämnena fanns inte. Tomas Englund uttrycker sig så här i en debattartikel:¹

¹Lärarnas Tidning 13/93.

Det nya läroplansförslaget har med rätta kritiserats för att den breda, gemensamma medborgargrund, som betonas i Lgr 80, nu är på väg att raseras. Försvagningen av idrottsämnet och de övriga praktiskt och estetiskt fostrande ämnena har lyfts fram i debatten. Vad som knappast ifrågasätts är det utökade timtalet för matematik och språk, vilket tillsammans med det nytillkomna utrymmet för profilering - skolors och elevers eget val - leder till att den breda medborgerliga bildningen får stryka på foten. Är det rimligt med 900 timmar matematik jämfört med 80 timmar vardera för orienteringsämnena som historia och samhällskunskap, som är centrala för uppbyggnaden av medborgerlig bildning?

Man kan fråga sig vad som gör att så många och så starka protester blev hörda för slöjdämnet, när inte nedskärningar i andra ämnen väcker samma stridslust. Detta trots att ämnet slöjd inte tidigare hade figurerat i pressen i samband med rapporter om hur väl barnen lyckas med sitt kunskapsinhämtande i skolan. Inte heller har slöjden jämförts med andra länders undervisning i motsvarande ämne, det finns nämligen ingen direkt motsvarighet någon annan stans! Delar av slöjdämnet förekommer i de flesta andra länder, men på olika sätt och i olika ämneskombinationer. Pojkar och flickor får sällan både textil- och trä- och metallslöjd.² Mycket ofta finns ämnet endast som frivilligt, valbart inslag i skoldagen. Slöjdämnet med sina två slöjdarter, textil- och trä- och metallslöjd, är en specifik svensk företeelse. Ämnet har utvecklats till sin nuvarande utformning av svenska lärare och pedagoger och kan tillsammans med Ling-gymnastiken sägas vara Sveriges bidrag till internationell skolutveckling. Ämnet har förekommit i våra skolor i över 100 år och är, som märktes i debatten efter skolministerns utspel, väl förankrat i folks medvetande, där man menade att slöjden har en naturlig och självklar plats på skolans schema.

När betänkandet "Skola för bildning"³ kom i september 1992, innehöll det en hel del nya inslag bl.a. ett ägnades ett särskilt kapitel åt en genomgång av kunskapsbegreppet. Där framhålls tydligt att det inte finns vissa skolämnen som står för praktisk kunskap och andra som utvecklar teoretisk, utan att de olika kunskapsformerna, som i betänkandet definieras som *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*, representeras på olika sätt i olika ämnen. Vidare hade ämnet slöjd fått en plats bland de obligatoriska ämnena, med motiveringen att slöjd är bärare av svenska traditioner och det svenska kulturarvet,⁴ dock med nedskuren undervisningstid. Man säger att samtliga elever endast kan garanteras den kärna

²Enl. Lindfors (4/1993) sid 84 ff har Finland sedan 1985 gemensam slöjd för pojkar och flickor under ca en termin i åk 3 och 7.

³SOU 1992:94.

⁴Ibid. s. 266.

av kunskaper som är nödvändig, i övrigt hänvisas till elevernas möjlighet till individuell fördjupning.

I maj 1993 kom Utbildningsdepartementets proposition till ny läroplan⁵ för bl.a. grundskolan. I den hade man tagit hänsyn till inkomna remissvar, minskat tiden för eget val och lokal profilering, samt förstärkt timresursen för bild, idrott, musik och slöjd samt för SO- och NO-ämnena.

Genom alla olika opinionsyttringar, från minister - och forskarnivå till elevernas gräsrotsnivå kunde man ana många olika, ibland dimmiga, föreställningar om vad som *egentligen* ger argument för att slöjdämnet finns i dagens moderna skola som ett obligatoriskt inslag, alternativt vad som gör att ämnet lämpligen kan tillhöra de valbara alternativen. Det enkla faktum att ett ämne har funnits på schemat under en lång tid av år kan väl knappast anses som ett tillräckligt argument för att det även i fortsättningen skall uppta viss del av den tid som står till buds för skolans verksamhet?

Slöjdämnet hör till de ämnen som, trots sin popularitet, inte har en tydlig, allmänt accepterad målsättning på samma sätt som t.ex. matematik eller engelska, där man kan antaga att både amatörer och professionella har en någorlunda enhetlig uppfattning om vad ämnena syftar till i grundskolan.

I dagens skola med stor stofffrånsel är det viktigt att beslutsfattare, lärare, elever och föräldrar kan göra kloka prioriteringar. Man behöver veta vad man väljer till och vad man väljer bort. På vilka grunder föreslår en minister att vissa ämnen skall försvinna och andra ämnen skall öka i omfång? På vilka grunder har andra, t.ex. föräldrar och forskare, helt andra uppfattningar?

Det ligger nära till hands att tro, att mycket av det som sägs om slöjden i skolan, både det som är av positiv och det som är av negativ karaktär, endast är baserat på personliga erfarenheter, eller på egna barns upplevelser. Detta är förståeligt. Det har ju knappast funnits någon annan informationskälla att tillgå. Skolforskning, både inhemsk och utländsk, har i mycket litet utsträckning berört slöjd, hemkunskap, bild eller teknik m.fl. liknande ämnen. Slöjdlärarna själva har sällan presenterat sitt ämne eller sina utvecklingsarbeten för andra än sina egna kollegor eller i den egna fackpressen, med vissa enstaka undantag. Det är först i samband med den nationella utvärderingen av grundskolan⁶ som

⁵Prop. 1992/93:220.

⁶Skolverket genomförde under våren 1992 en stor undersökning i åk 8 och 9 i grundskolan. Resultatet som berör slöjdämnet specifikt har presenterats i Skolverkets rapport nr 24 "Slöjd - huvudrapport", i en uppsats av Marlene Johansson "Slöjdprocessen - arbetet i slöjdsalen, dagboksanteckningar" och i en rapport nr 58 från Skolverket, "Slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap".

vi fått tillgång till ett större empiriskt material, som samlats in och systematiserats för att sedan publiceras och presenteras till en större allmänhet på samma sätt som gäller för de övriga ämnena i den stora undersökningen.

Ett skäl till att uppfattningarna om slöjdamnets vara eller icke vara som obligatoriskt ämne i skolan har varit så olika, kan vara att den slöjdundervisning som sagesmännen själva har upplevt kan ha varit av mycket varierande slag. Få ämnen i grundskolan torde uppvisa en sådan variation i innehåll och organisation som slöjdamnet. Förutom de vanliga variationerna som betingas av organisatoriska och ekonomiska s.k. ramfaktorer och de som är beroende på lärarens kapacitet och intresseprofil, vill jag för slöjdamnet peka på två mera systemberoende anledningar till att slöjdundervisningen kan variera så mycket från klassrum till klassrum.

För det första finns det bakom den sammanhållande termen "slöjdamnet" i realiteten två mycket olika delar. De definieras som två slöjdarter, textil- och trä- och metallslöjd, med var sin historia och representerande en kvinnlig respektive en manlig kultur. De olika lärarutbildningsinstitutionerna har haft sina speciella "kulturer", vilket möjligen kan ha gett lärarstuderande olika redskap för sitt arbete.

Det andra som har betydelse för frånvaron av likriktning är att lärarna sällan har haft tillgång till centralt producerade undervisningsmaterial, vilket medfört att de oftast tillverkat sina egna läromedel. Lärarna har också gjort sina egna tolkningar av de läroplaner de arbetat efter och de har anpassat sin undervisning efter de lokala förutsättningarna. I praktiken arbetar också slöjdlärarna mycket som "ensamvargar". De är vanligtvis ensamma som ämnesföreträdare på sina respektive skolor, vilket bidrar till att de utvecklar en mycket personligt färgad slöjdundervisning.

Med dessa funderingar som grund, är jag intresserad av att undersöka hur slöjdamnet och dess övergripande mål och syften mera generellt har beskrivits, som de planerats på nationell nivå, men också hur de tolkats av slöjdlärarna. Det senare är inte minst viktigt, därför att det är lärarnas tolkning av läroplanen som kommer att prägla den slöjd som eleverna kommer att erfa. Det är dessutom intressant att studera i vad mån ämnet förändrats under de senaste decennierna, eftersom man kan anta att vuxna personer som uttalar sig om sina egna slöjdminnen inte beskriver den nutida situationen, utan tänker på ämnet som det var 20-50 år tillbaka i tiden.

Forskningsproblemet växer fram

Detta forskningsarbete har varit på gång under ett antal år, vilket har inneburit att forskningsfokus under tiden har förskjutits. I början var mitt intresse riktat mot slöjdlärarnas faktiska arbetssituation och de ramfaktorer som styr lärarnas verksamhet. Under senare år har jag blivit alltmer intresserad av vilka uppfattningar lärarna har om hur de skall undervisa i slöjd i skolan.

Jag började med en förankring i ramfaktorteori,⁷ då jag antog att slöjdlärarnas arbetstrivsel och utformning av sitt ämne berodde på omgivande ramfaktorer, som på olika sätt begränsade många av slöjdlärarnas möjligheter att arbeta på ett optimalt sätt. Jag läste också en del litteratur om lärares arbetstrivsel⁸ och arbetssituation. Nästa steg var att fundera kring läraryrket som profession, eller kanske professioner⁹, hur man socialiseras till slöjdlärare,¹⁰ och vad den tydliga könsdifferentieringen i ämnets båda inriktningar kan ha för orsak och betydelse. Därifrån ledde kurser, seminarier och konferenser intresset mot "Theacher thinking". Hur tänker slöjdlärare om sitt yrke och sitt ämne? Till slut hamnade jag också på makro-nivån, läroplansteori och läroplanshistoria.

Det kan tyckas vara brist på målinriktning att svepa över så stora och skilda områden. Det är också ett tidsödande sätt att närma sig ett forskningsområde. Förtjänsten med metoden att läsa litteratur av olika inriktning är den bättre överblick som blir resultatet. Påverkad av den stundtals livliga allmänna debatten om slöjdämnets plats på schemat som obligatoriskt eller frivilligt ämne, försköts mitt intresse ytterligare mot de argument som fördes fram för och emot ämnet. Mitt forskningsfokus har hela tiden varit slöjdämnet, men jag har alltmer fångats av vilka uttolkningar av ämnets funktion och innehåll som slöjdlärare själva gör. Vilka är deras uppfattningar om skolslöjd? Vad gör slöjdlärarna av sitt ämne?

⁷Lundgren Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden*. En introduktion till läroplansteori.

⁸Ellmin, Roger (1988). *Läraryrkets tillfredsställelse och påfrestning* och Marklund, Inger (1988) *Att vara lärare i grundskolan - om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö*.

⁹Danielsson, Christina & Forslund, Karin (1992). *Läraryrket - ett eller flera yrken?*

¹⁰Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare, en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*.

Kapitel 1

SYFTEN OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Den här undersökningen syftar i första hand till att söka beskriva slöjdämnet i grundskolan. Jag har valt att undersöka ämnet utifrån fyra olika aspekter och då särskilt fokuserat det som styr och begränsar slöjdämnet i en vid bemärkelse. Två aspekter är hämtade från centrala styrdokument, de andra två grundar sig på lärarnas uppfattningar.

- det som står i de officiella texterna, dvs. läroplanernas målskrivningar för slöjdämnet, är den första nationella styrfaktorn
- kursplanerna för lärarutbildningarna i båda inriktningarna, är den andra nationella styrfaktorn för slöjdämnet
- bakgrundsbeskrivningar av slöjdlärarnas arbetsvillkor, de möjligheter och begränsningar lärarna anser sig ha i sitt yrke
- några erfarna lärares utsagor om sitt ämne, intentioner och funktioner, som på olika sätt styrs och begränsas genom föreställningar och förväntningar hos slöjdlärarna själva eller den omgivning de befinner sig i.

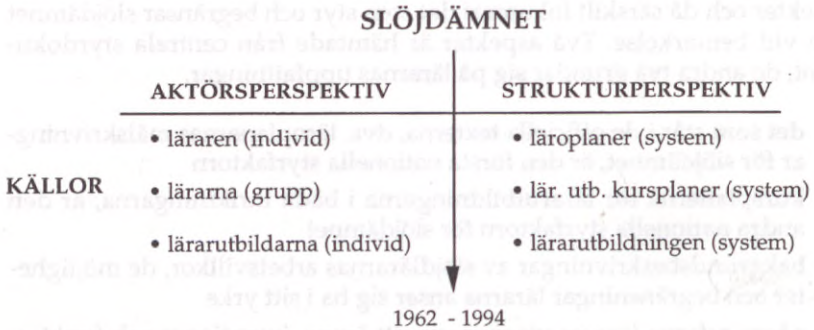
Eftersom ett skolämne utvecklas, formas och förändras i relation till skolans och samhällets utveckling försöker jag också sätta in de fyra olika aspekterna i ett tidsperspektiv omfattande ca 30 år. Detta i syfte att kunna påvisa om någon utvecklingstendens kan identifieras. Jag har begränsat undersökningen till att omfatta en tidsperiod som begränsas av tidpunkter för nya läroplaner för grundskolan, 1962-1994.

Att beskriva slöjdämnet som helhet är ett alltför omfattande arbete i förhållande till min nuvarande uppgift. Därför avser jag att i likhet med Goodson¹ beskriva ämnet utifrån olika nivåer som benämns system, grupp och individ. Lärarutbildningen befinner sig på en särskild nivå där den har möjlighet att påverka, men också att påverkas av de tidigare nämnda tre nivåerna. Varje ny utbildningsplan för lärarutbildning påverkas i hög grad av de föreställningar som finns om hur utbildningen skall organiseras och vilket innehåll som den bör omfatta. Asklings² talar om "en tung barlast av föreställningar" som genom att utforma olika styrintstrument motverkar ett nytänkande och bidrar till att reformarbeten tolkas mot den egna praxis som utvecklats.

¹Goodson, Ivor F. & Walker, Rob (1991). *Biography, Identity and Schooling* s. 173.

²Asklings, Berit (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*. s. 259 ff.

Jag vill också anlägga två olika perspektiv på det som styr och det som begränsar ämnet, dels ett strukturellt, vilket då innebär att styrningen kontrolleras uppifrån, dels ett aktörsperspektiv vilket innebär att aktörerna, i detta fall lärarna, har den egentliga möjligheten att påverka ämnets ev. förändring, medan den centrala styrningen blir sekundär.³



Figur 1. Undersökningens material grupperat ur aktörs- och strukturperspektiv.

De olika delarna i mitt material har jag grupperat enligt följande principer i ovanstående figur. Slöjdlärarna som individer är aktörer som påverkar och påverkas av den dagliga interaktionen med sina elever och kolleger. Deras första intresse är att fullfölja sin dagliga gärning. Slöjdlärarna som grupp är också aktörer men påverkar och påverkas då av varandra och av skolledning, arbetskamrater och möjligen av föräldrarna. Som yrkesgrupp har man att tänka på status och generella arbetsvillkor. Lärarutbildarna intar en position som aktörer på det personliga planet.

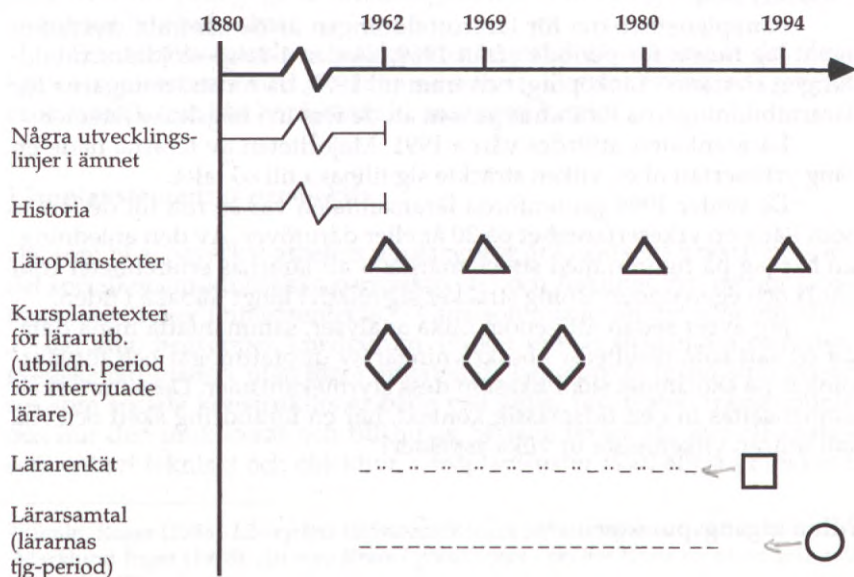
Läroplanerna är politiska dokument med texter som visar beslutsfattarnas intentioner, de utgör en del av strukturen som omger skolan. Lärarutbildningens kursplaner under den tid undersökningen avser, är samma typ av dokument. Lärarutbildningarna kan vara en del av ett befintligt system, men de skulle också kunna vara intresse- eller påtryckargrupper som påverkar de nationella styrdokument.

Genom litteraturstudierna har jag kommit fram till att ett integrerat perspektiv, där läroplanstexterna relateras till sin kontext, är det perspektiv som bäst passar mitt syfte. I min undersökning är det intressant

³Ibid. s. 13.

att på något sätt belysa hur olika intressegrupper kan ha påverkat läroplansutformningen och lärarutbildningen, även detta med tyngdpunkten på perioden 1960 - 1994. Med intressegrupper avser jag i detta fall grupperingar på lärarnivå eller på lärarutbildningsnivå.

Jag gör dock inte anspråk på att bilden av slöjdamnet skall bli fullständig eftersom viktiga delar saknas, som t.ex. elevernas föreställningar och förväntningar. Jag har inte heller några uppgifter om vilken effekt slöjdundervisningen under den undersökta perioden egentligen har haft. Lika litet vet jag om hur olika arbetsformer och arbetssätt⁴ påverkar undervisningens kvalitet.



Figur 2. En grafisk beskrivning över den tidsperiod och de fyra olika aspekterna som undersökningen omfattar.

⁴Detta har beskrivits i Skolverket (1994). Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. *Slöjd. Slöjdprocessen om arbetsformer och kunskap*. Rapport nr. 58. Där påvisas att eleverna uppnår en betydligt större tillfredsställelse och förståelse av undervisningen i slöjd och får en större tillit till den egna förmågan, om de själva får vara med att påverka innehållet i undervisningen från idé till produkt.

Figuren ovan förtydligar hur de olika aspekterna i undersökningen och de empiriska materialen förhåller sig till varandra tidsmässigt.

Som framgår av figuren innehåller avhandlingen också ett avsnitt som berör tiden före 1960-talet. Eftersom jag antar att de föreställningar om slöjddämnet som uttrycks i nutida texter och av aktiva lärare till större eller mindre del grundar sig på traditioner och tidigare generationers behov och föreställningar, anser jag det befogat med en litteraturoversikt över den litteratur som beskriver slöjddämnets utveckling före den egentliga undersökningsperioden. Den är avsedd att ge en bakgrund till det övriga materialet.

Läroplanstexterna som undersökts är hämtade ur de fyra läroplaner som hittills givits ut som styrdokument för grundskolan, 1962, 1969, 1980 och 1994.

Kursplanstexterna för lärarutbildningen är de centrala styrdokument jag funnit för perioden från 1960, då den 1-åriga slöjdläroplanen startade i Linköping, och fram till 1977, då förutsättningarna för lärarutbildningarna förändras genom att de förs in i högskolesystemet.

Lärarenkäten utfördes våren 1991. Majoriteten av lärarna hade en lång yrkeserfarenhet, vilken sträckte sig tillbaka till 60-talet.

De under 1994 genomförda lärarsamtalen var styrda till de lärare som hade en yrkeserfarenhet på 20 år eller därutöver. Av den anledningen har jag på figuren med streck markerat att lärarnas erfarenheter från skola och egen undervisning sträcker sig relativt långt tillbaka i tiden.

Jag avser sedan att genom olika analyser, sammanfatta mina data, på ett sätt som resulterar i beskrivningar av uppfattningar och förväntningar på skolämnet slöjd likasom dess styrmekanismer. Dessutom skall ämnet sättas in i en tidsmässig kontext, har en förändring skett och i så fall utifrån vilken, eller ur vilka aspekter?

Mina utgångspunkter

Litteraturstudier och empiriska undersökningar har varvats under undersökningens gång. Den litteratur som jag från början uppfattade vara relevant för undersökningens syfte, har med tiden ersatts av annan, allteftersom mitt forskningsfokus har förskjutits.

Som utgångspunkt för min enkätundersökning, som jag utförde i början av den period arbetet pågått, låg min kännedom om ramfaktorteori⁵ och de med den sammanhängande och för mig väl kända praktiska, ekonomiska och organisatoriska begränsningar som slöjdlärare i allmänhet ständigt har att brottas med. Jag funderade också en hel del

⁵Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori.*

över slöjdlärares arbetstrivsel⁶ och arbetssituation. Efter att ha bearbetat svaren på min enkät började jag ana att ramfaktorerna inte var de enda begränsande faktorerna, utan jag tyckte mig se några andra tendenser. Varför väljer man att bli slöjdlärare och hur socialiseras man till yrket?⁷ Vad skiljer och vad förenar de båda slöjdarterna som har en så tydlig polarisering mellan manligt och kvinnligt?⁸ Kurser, seminarier och konferenser förstärkte dessa frågor och ledde intresset mot "Teacher Thinking".⁹ Hur tänker slöjdlärare egentligen om sitt yrke och sitt ämne? Till slut kom jag tillbaka där jag började med läroplansteori och nu med tillskott av läroplanshistoria och ämneshistoria.¹⁰ Det kan tyckas vara en omständlig och tidsödande väg att söka sin teoriansknytning på, men jag ser det som en för min del nödvändig omväg för att skaffa mig en överblick över det pedagogiska forskningsfältet, som vad gäller slöjdämnet är mycket litet beforskat.

Efter det svepande sökandet efter teoretisk förankring är det slutligen läroplansteori med slöjdämneshistoria, lärarforskning och genusproblematik som blir hörnstenar i kunskapssökandet.

Läroplansteoretiskt perspektiv

Det som bl.a. påverkat arbetets uppläggning är Goodsons beskrivning av det socialkonstruktivistiska perspektivet¹¹ och Asklings syn på hur läroplansintentioner implementeras.¹² Goodson menar att det som omfattas av det eng. begreppet 'curriculum' (vilket inte är detsamma som den svenska läroplanen, utan mera omfattande begrepp) är texter som måste ses som sociala konstruktioner både vad gäller hur texten framkommit och hur den praktiseras och tillämpas. Sådana texter går inte att analysera enbart tekniskt och objektivt. Läroplanstexter skall alltså granskas i

⁶Ellmin, Roger (1988). *Läraryrkets tillfredsställelse och påfrestningar*.

Marklund Inger (1988). *Att vara lärare i grundskolan - om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö*.

⁷Berge, B-M (1992). *Att gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning till slöjdläraryrket*.

⁸Utbildningsdepartementet (1993). *Vi är alla olika!* En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan pojkar och flickor och deras olika villkor och förutsättningar i skolan. Från Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan.

⁹T.ex. Elbaz, Freema (1983). *A study of Practical Knowledge*. och Day, Christopher & Calderhead, James & Denicolo Pam (Ed.) (1993). *Research on Theacher Thinking Understanding Professional Development*.

¹⁰Goodson, Ivor F (1994). *Studying Curriculum..*

¹¹Goodson, Ivor F & Walker, Rob (1991). *Biography, Identity and Schooling. Episodes in Educational Research*. s. 173.

¹²Askling, Berit (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*. s. 256 ff.

sin kontext, de måste sättas in i sitt sammanhang både tidsmässigt, ideologiskt och politiskt. Goodson menar att man måste undersöka hur den nuvarande läroplanen *tillämpas* inte enbart vad som står *skrivet* i kurs- och läroplanstexter (systemnivå). När detta sker, är det nödvändigt att ta hänsyn till att enskilda personer dels gör egna tolkningar av läroplanen (individnivå), dels att de påverkas av den situation de befinner sig i och att speciella intressegrupper kan fungera som påtryckargrupper (grupp-nivå) både mot systemet och mot individen.

Jämför även Asklings implementationsmodell för svensk lärarutbildning¹³ där hon låter två axlar, en tidsaxel och en axel för olika nivåer för inflytande illustrera frågor om vem som har beslutsmakt i olika kontext och vad som i det aktuella sammanhanget menas med makt. Med detta menar Askling i likhet med Bourdieu att varje nivå i en organisation kan betraktas som en arena där aktörerna har ett visst spelrum. Aktörernas tolkningar är avhängiga deras eget "sociala och kulturella kapital". Hon framhåller att det i varje tidsskede, vid varje beslut om förändringar, finns föreställningar från tidigare system som släpar med och påverkar, kanske oreflekterade.

Skolforskning

En betydande del av den skol- och lärarforskning som gjorts har till stor del inriktat sig på klasslärare (åk 1-6) och de ämnen eller delar av ämnen som kan tyckas högprioriterade att undersöka som matematik och läsinlärning. Det är vanligen väl definierade områden och på så sätt möjliga att beskriva och jämföra både nationellt och internationellt. Mycket få forskare har i sina undersökningar fokuserat eller ens inkluderat praktisk-estetiska ämnen.¹⁴

Detta förhållande kan dels bero på ämnenas låga status men också på de svårigheter man kan förutse att forskaren stöter på vad gäller val av metod- och analysinstrument. Ämnenas till synes mera ostrukturerade innehåll och ett i utvecklingstermer inte klart definierat resultat gör verksamheten svår att systematisera och analysera samt den vanliga förekomsten av individuellt laborativt arbetssätt gör verksamheten mycket svårångad både på ett mera ytligt såväl som ett djupare plan. Det kan finnas ytterligare orsaker som möjligen bygger på en vanligt förekommande myt att det finns personer med teoretisk *eller* praktisk

¹³Askling, Berit & Jedeskog, Gunilla (1993). Some notes on The Teacher Education Programme in Sweden.

OECD/CERI Teacher Education Quality Study. *The Teacher Education Review*.

¹⁴Med detta begrepp avser jag i första hand bild, idrott, musik, slöjd och hemkunskap.

begåvning¹⁵ och att de olika begåvningarna förekommer i någon form av kompensatoriskt förhållande. Har man inte så mycket teoretisk begåvning så har man förhoppningsvis bättre förmåga i praktiskt hänseende och tvärtom. Forskningen kan ha riktats mot de teoretiska ämnena, därför att den begåvning och den kunskap som representeras där antas vara mera intressant och värdefull än den kunskap som utvecklas i de praktisk-estetiska ämnena. En sådan uppfattning kan vara en bakomliggande orsak till det låga forskarintresset. Lektionernas organisation och det individuellt laborativa arbetssättet gör att verksamheten är svår att beskriva och analysera för forskaren. Målsättningen för ämnena är uttryckt i andra, mindre precisa termer. Lärarnas bedömningar av elevprestationerna är inte alltid lätt för andra att förstå sig på, eftersom de vanligtvis bygger på kvalitativa kriterier snarare än kvantitativa. Ytterligare en faktor som gör ämnet svårbedömt är att dess betydelse och effekt på barnens utveckling kanske inte ens är kända.

Forskning om ämnet slöjd

Det nutida slöjdamnet är alltså mycket litet utforskat i och slöjdlärarna är en tämligen anonym grupp i skolsamhället, trots att det funnits lärare i ämnet i ca 100 år.¹⁶ Slöjdamnet har varit vanligt förekommande fastän det inte blev obligatoriskt förrän 1955. När skolslöjden hamnade i risk-

¹⁵Förhållandet praktiskt och teoretiskt behandlas av Eriksson Karl Henrik (1979). *Två kulturer*. Även i officiella texter som betänkannden (ex. SOU 1948:27 källa: Sjögren Jan, 1991) finns texter som talar om "elever med både praktisk och teoretisk begåvning". Dessa två olika begåvningar värderas också på så sätt att de teoretiskt begåvade kan få mer kvalificerade uppgifter.

Prof. John Elmgren (SOU 1948:27 s. 67) gjorde psykologiska mätningar på 11-åringar som visade hur många procent som var teoretiskt alternativt praktiskt-tekniskt begåvade.

¹⁶I Finland finns dock numera en del forskning om slöjd, därför att det där funnits personer med både utbildning i såväl slöjd som traditionella akademiska ämnen, vilka framgångsrikt bedrivit slöjdrelaterad forskning vid Helsingfors universitet, vid Åbo Akademi s pedagogiska institution i Vasa samt vid Åbo universitet, avd. för teknisk slöjd i Raumo. Även i Norge finns det FoU-arbete inom både pedagogik, didaktik och estetiske fag en del forskningsrelaterat material producerat vid Høgskolen i Oslo, avd. for Estetiske fag, och Telemarks lærerhøgskole. I både Finland och Norge har det för både lärarstuderande och för lärare som vill fördjupa sin kunskap eller vill vidareutbilda sig, funnits andra möjligheter än i Sverige, vilket i sin tur har resulterat i viss dokumentation som kan ligga till grund för vidare forskning. I Danmark ligger lärarutbildningen inte inom det akademiska systemet, men även där finns det personer och institutioner som bidragit med forsknings- och utvecklingsarbete som kan kopplas till slöjdens område som t.ex. Danmarks Lærerhøgskole i Köpenhamn, Aalborg seminarium, Sløjdhøgskolen i Esbjerg, och Dansk Sløjdlærerskole.

zonen för ett par år sedan reagerar många olika personer kraftigt till ämnets försvar. Varför engagerar just denna debatt så många personer? Vilka värden tycks skolslöjden representera, som man på olika sätt värnade om? Vad ville man, i detta fall olika intressenter och aktörer, egentligen uppnå med hjälp av slöjdundervisningen? Gällde 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? Formulerat på detta sätt kan man kanske våga att påstå att sådana förhoppningar, förväntningar och strävanden sammantagna utgör ämnets "kärna"

I mitt arbete har jag, som tidigare nämnts utnyttjat både system- och aktörsperspektiv. Jag har också växlat mellan att forma teoretiska respektive empiriska frågeställningar och problem. Därför avstår jag från att från början i detta kapitel formulera mera detaljerade, precisa forskningsfrågor, utan formulerar i stället frågor baserade på de olika material som ligger till grund för behandlingen av de fyra olika aspekterna.

Avhandlingen behandlar dock mera övergripande två frågeställningar:

- Vad är kärnan i skolämnet slöjd?
- Vem eller vad påverkar och begränsar slöjdämnet?

Avhandlingens uppläggning

I *inledningen* ges en bakgrund till arbetet. Efter denna kan avhandlingen indelas i tre olika delar, del I omfattar kapitel 1 - 3 vilka innehåller syfte, teoretisk bakgrund och metodavsnitt:

Kapitel 1 beskriver syftet med arbetet och anger avhandlingens centrala frågor.

Kapitel 2 innehåller en genomgång av tidigare forskning som haft betydelse för arbetets utformning och innehåll. Det är främst litteratur av mera övergripande karaktär som behandlas i detta kapitel. Annan litteratur som har mera direkt anknytning till någon av de fyra aspekterna redovisas i början av respektive kapitel.

Kapitel 3 redovisar litteratur och de överväganden och beslut som ligger till grund för val av metod och genomförande.

Del II omfattar kapitel 4 - 8, vilket är själva undersökningen av de fyra aspekterna:

Kapitel 4 är en översikt av slöjdhistorisk litteratur som ger beskrivningar av slöjddämnetts tillkomst och historiska utveckling.

Kapitel 5 behandlar målskrivningar i grundskolans läroplanstexter.

Kapitel 6 ger en kortfattat beskrivning av faktorer i lärarutbildningen som på olika sätt kan ha påverkat slöjddämnet.

Kapitel 7 baserar sig på enkätresultat, där jag försöker beskriva slöjdläraryrket, sett ur lärarnas synvinkel.

Kapitel 8 innehåller redovisning av de samtal jag haft med ett antal erfarna slöjdlärare.

Slutligen del III som utgör diskussionsavsnitt.

Kapitel 9 och 10 sammanfattar och diskuterar de olika resultaten dels ur en övergripande, dels ur en mera ämnesspecifik synvinkel.

Läroplansteori

Genom att studera olika skolans utveckling, deras uppbyggnad och hur de på olika sätt skiljer sig från varandra, får ett större översikt över skolan, eller över de förskolor och till detta nytt innehåll i vad man eller kanske förväntar. Men man får ett tydligt av en tydlig och tydlig för undervisningsområdet. Det tillkommer under en bestämd tid med specifika förutskärningar och av skolorna skiljer. Den högsta avseende grundens har sedan sin betydelse för annan utveckling och till exempel genom åren. Olika skolans olika strukturer har sin grund i detta utveckling. Även i England har "craft" och praktiska ämnen fortfarande en central roll för de har sin bakgrund i elementary school. I Dredt (1978) "Design and Technology in the School Curriculum" menar att craft praktisk, som han anser vara mycket relevant, är en kärnkomponent i undervisningen, vilket bekräftar till dess utveckling. De förändringar som gjorts i Design, kursplaner och utvärderingar har inte förändrat utvecklingen de praktiska ämnens av traditionella strukturer.

Detta kan man inte heller bortse ifrån när man arbetar i olika grundskoletyper. Den utveckling som ämnesutvecklingen med utvecklande kursplaner och utbildningsinnehåll innebär att skolans utveckling påverkar till att konvergens befintliga sociala grupperingar och utveckling utveckling även i en modern organisation.¹

Macro nivå med ekonomiska förändringar, utvecklingen i utbildningsidéer, värderingar eller utbildningsinnehåll i grundskolan betydelsefull för ämnets utveckling. Allt detta omfattar till och med

¹ Gordon (1997) "Schools and the Changing Nature of Curriculum Design" s. 8.

² Del 2-4

Kapitel 2

TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATUR SOM ÄR RELEVANT FÖR FORSKNINGSSOMRÅDET

I detta kapitel redogör jag för den litteratur som haft betydelse för skrivandet av denna avhandling. Den spänner över ett brett fält eftersom avhandlingens fokus gradvis ändrats med tiden. Här redovisas litteratur med anknytning till läroplansteori, läroplansimplementation, lärarforskning, ämneshistoria, genusforskning och tidigare forskning om slöjdamnet. Ytterligare hänvisningar till litteratur med direkt anknytning till innehållet i resp. avsnitt återfinns i kap. 5 - 9.

Läroplansteori

Goodson har studerat olika skolämnens historia, deras uppkomst och hur de på olika sätt antingen utvecklats för att stanna kvar på schemat, eller hur de förändrats och fått delvis nytt innehåll, bytt namn eller kanske försvunnit. Han menar att ett skolämne är ett konstgjort centrum för undervisningsinsatser. Det tillkommer under en bestämd tid med speciella förutsättningar och av särskilda skäl. Den historiska bakgrunden har sedan stor betydelse för ämnets utveckling och status genom åren. Olika ämnens olika status har sin grund i deras ursprung. Även i England har "craft" och praktiska ämnen fortfarande låg status därför att de har sin bakgrund i elementary school. T. Dodd, (1978) "Design and Technology in the School Curriculum" menar att ordet praktisk, som han anser vara mycket relevant, är ett känslomässigt laddat ord, vilket bidrar till dessa ämnens låga status. De förändringar som gjorts i begrepp, kursplaner och examinationer har inte förmått att förändra de praktiska ämnenas av tradition låga status.¹

Detta kan man inte heller bortse ifrån när man arbetar i ett svenskt grundskolesystem. Den nuvarande ämnesindelningen med vidhängande kursplaner och timtilldelning innebär att skolans ämnen spelar sin roll i att konservera befintliga sociala grupperingar och tidigare värderingar även i en modern organisation.²

Makronivån med ekonomiska förändringar, förändringar i intellektuella idéer, värderingar eller utbildningssystem är givetvis oerhört betydelsefull för ämnets gränsdragningar. Allt detta omtolkas till mikroni-

¹Goodson Ivor (1987). *Schoolsubject and Curriculum Change. Studies in Curriculum History.* s. 8.

²Ibid. s. 4.

vån, när åtgärder och visioner skall omsättas på skolnivå. För att förstå hur ett ämne förändras över tid, behöver vi förstå hur lärargrupperna tar upp och arbetar för nya idéer och möjligheter. Det betyder inte att ämnesgrupper har all makt, men deras reaktioner är en mycket viktig och hittills delvis bortglömd del av helhetsbilden. Där finns också andra intressegrupper som t.ex. lärarutbildarna. Man kan anta att ämnesföreträdarna inte är en homogen grupp, utan representerar ett vitt fält av grupper och undergrupper, som kan vara i konflikt med varandra, vars relativa betydelse kan variera över tid. Det kan även finnas nätverk av fraktioner, som kan organiseras runt olika skolor, olika idéer om metoder etc.³

Goodson har funnit att det finns tre traditioner för skolämnen, den utilitistiska/ användbara/nyttiga, den pedagogiska och den akademiska. Det finns också ett antal subgrupper inom de tre traditionerna, som sinsemellan har en konfliktfylld relation. Till sist har han beskrivit hur etablerade ämnen värnar om sitt territorium och underkänner nya "inkräktare". Det uppstår på så sätt ingen akademisk dialog eller debatt.

Det socialkonstruktivistiska perspektivet har beskrivits och använts av Ivor Goodson i ett flertal böcker om "curriculum".⁴ Han menar att curriculum är ett mångfacetterat begrepp, som måste beskrivas och hanteras i sitt sammanhang. Samhällsfaktorer och intressegrupper påverkar utformning och utveckling på vissa nivåer, individfaktorer påverkar tolkning och tillämpning på andra. Ett sådant begrepp kan inte analyseras tekniskt, vetenskapligt och objektivt utan måste ses som en social konstruktion både vad gäller befintlig text, hur texten framkommit och hur den praktiseras och tillämpas. Därför anser han det omöjligt att dekontextualiserat granska läroplaner.⁵

Att använda sig av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är att söka en integrerad forskningsansats, där man i stället för att ensidigt betrakta en begränsad del av verkligheten, söker se samband och sammanhang mellan det som historiskt ligger tidigare i tiden och det som sker nu, ur både individ-, grupp- och systemperspektiv. Detta synsätt medför också att man anser att teori och empiri inte är vitt skilda enheter, utan i realiteten samspelar i en mera symbiotisk relation, ständigt påverkande aktörer på olika nivåer.

Goodson använder sig av det socialkonstruktivistiska perspektivet för att forskning om curriculum, där lärarnas berättelser och historier ger en bättre förståelse för hur läroplanen kommer till, vilka krafter som interagerar och hur den används.

³Ibid. s. 19.

⁴Se Goodson med medförfattare i litteraturlistan.

⁵Goodson Ivor F (1994). *Studying Curriculum*.

Linnea Lindfors⁶ har bearbetat en modell för läroplansforskning där hon talar om *externa och interna perspektiv*. Det externa representeras av den kontext som påverkar utformningen av läroplanstexterna i ett ämne, som t.ex. utbildningspolitik och sociokulturella faktorer. Det interna perspektivet utgår från ämnesteorier och ämnesdidaktik. Pedagogiska teorier och idéströmningar kan ses som antingen externa, när det uttrycks i allmänna termer, eller som interna om det är vinklat utifrån ett ämne. Även denna modell pekar på ett integrerat synsätt på läroplaner, de utformas under påverkan av många olika faktorer.

Lindfors refererar i samma bok till den norska forskaren Gundem,⁷ som påpekar att man vid historisk läroplansforskning måste undersöka en tillräckligt lång tidsperiod för att orsaker till förändringar skall kunna klarläggas. Även Gundem anser att påverkan på läroplansskrivningarna kan finnas på mikro-, meso- och makro-nivåer. Olika traditioner inom läroplansforskningen har också utvecklats i olika kulturkretsar, där pre-skrivt inriktning kan förbindas med amerikansk och tysk tradition. Evaluerande läroplansforskning har varit framträdande i England, medan Sverige representeras av en mera deskriptiv angreppsvinkel.

Läroplansimplementation

Det finns anledning att under rubriken läroplansforskning särskilt betona genomförandefasen av en ny läroplan. Den har granskats av flera forskare, en bred allmänhet har inte sällan uttryckt sin besvikelse över att skolan inte tillräckligt snabbt anpassar sig till nya villkor och lärarutbildningen beskylls ganska ofta för att vara alltför gammaldags. Askling har i sin avhandling⁸ beskrivit dels en idealmodell för hur en lärarutbildningsläroplansarbete skulle kunna se ut med raka kanaler från beslutsnivån via utbildningsplaner till verkställande nivå, dels en, som hon kallar, realistisk modell där hon tydliggör hur en ny läroplan bygger på och påverkas av de planer och traditioner som tidigare funnits. Hon visar även hur själva utbildningsplanerna påverkas underifrån från genomförandenivån och genom den organisatoriska uppbyggnaden.

Dessa modeller är lätta att överföra även till den obligatoriska skolan. Läroplanerna är sociala konstruktioner beroende av ekonomiska, sociala och politiska förhållanden inte bara på beslutsnivån utan också på verkställandenivån. För dem som skall genomföra läroplanerna vare

⁶Lindfors, Linnea (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen, Del I. Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner*. s. 15.

⁷Gundem, Bjørg B (1985). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. och Gundem (1990): *Læreplansspraksis og læreplanteori. En innføring*.

⁸Askling, Berit (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*. sid. 256 ff.

sig det gäller lärarutbildning eller grundskola finns det många faktorer som begränsar och styr de lösningar som kommer till stånd.⁹ Däribland kan man notera att tidigare lösningar kan fungera som bromsar eller filter som på olika sätt förhindrar nytänkande.

Goodson¹⁰ är mera drastisk när påpekar att läroplanerna under 60- och 70-talen var initierade "uppifrån" och grundade på rationella, politiska beslut med en pedagogisk vinkling, vilket gjorde att de av lärarna uppfattades som en ordination. Dessutom en ordination som föreskrev lärare och elever omöjliga mål. På engelska använder Goodson begreppet 'impossibilism' som beteckning för detta synsätt. Eftersom beslutsfattarna avsåg att radikalt förändra skolan blev målsättningen mera utopisk till sin karaktär än den blev möjlig att uppnå, vilket givetvis bidrog till problem i implementationsfasen.

Läraryrkets forskning

Den tidiga skolforskningen riktade in sig mot kvantitativa mätningar av elevers prestationer och resultat, senare undersökte man skolan som organisation och skolans inre arbete för att så småningom också omfatta lärarna. Som exempel på vad som har undersökts kan nämnas hur lärarna socialiseras in i sitt yrke, hur skolmiljön formas av sina aktörer, hur lärarna upplever sin yrkesroll, hur lärare tänker före, i och efter en undervisningssituation och hur lärarna möter förändringar och nya krav. Karaktäristiskt för dessa undersökningar är att de antingen omfattar vissa lärarkategorier som t.ex. lärare på LM-stadierna eller också samtliga lärare på vissa skolor. Resultaten av undersökningarna beskrivs i termer som möjligen felaktigt skulle kunna tolkas vara generaliserbara till andra lärare och andra lärarkategorier. I varje fall kan de inte säkert sägas vara relevanta för de olika minoritetsgrupper som finns inom läraryrket.

Arwedson och Lundman¹¹ menar att 70-talets lärarundersökningar var kontextfria i den bemärkelsen att man studerade lärarkategorier (t.ex. lågstadielärare, mellanstadielärare och ämneslärare) vilket ledde till att man blandade ihop lärares arbetsförhållanden och arbetsvillkor

⁹Här finns anknytning till ramfaktorteorin. U. P. Lundgren har i sin läroplansteoretiska modell beskrivit tre system som styr, begränsar och reglerar undervisningsprocessen. Han menar att målen för undervisningen skall preciseras först, innan resurser och uppläggning av genomförandet bestäms. Verkligen är annorlunda, därför skall man i stället se detta som tre separata system som sällan är helt synkroniserade. Askling (1983) s. 47.

¹⁰Goodson Ivor, F. & Walker Rob (1991). s. 150 ff.

¹¹Arwedson Gerhard & Lundman Lars (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring.*

med lärares upplevelser och attityder. Det första är kopplat till en arbetsplats/situation, medan det senare är individberoende. *Olikheterna* mellan skolorna försvinner när man gör representativa urval av lärare.

I begreppet "lärare" innefattas ett antal olika kategorier av personer med sinsemellan mycket olika utbildning, arbetsuppgifter och arbetsvillkor. Exempel på sådana minoritetsgrupper kan vara hemspråklärare, speciallärare, lärare i musik, bild, hemkunskap och slöjd samt barnkunskap. Jag vill med den här studien lyfta fram en av dessa grupper, som sällan presenterats för sig.

En hittills inte undersökt aspekt är hur lärares arbete påverkas av vilket/vilka ämnen de har utbildning för och undervisar i. För mig är lärarna oåterkalleligt sammanlänkade med sitt undervisningsområde i något slags symbiotiskt förhållande. Läraren påverkar sitt ämne och ämnet påverkar också läraren genom sin innehållsliga karaktär.

Ämneshistoria

På samma sätt som skolornas olikheter försvinner i de undersökningar som nämnts ovan, så försvinner ämnenas olikheter i de undersökningar där urvalet skett efter principer som ej är ämnesrelaterade. Olika ämnen har sin egen historia och undervisningstradition samt kräver specifika undervisningsmetoder, uppläggning och hjälpmedel. Det finns för varje ämne ett slags "ämneskod",¹² vilken är en slags allmän uppfattning om hur undervisningen skall bedrivas. Jag menar att ämneskoderna kan beskrivas på samma sätt som skolkoderna och att de har en stor betydelse för lärarnas agerande i skolan.

En sammanfattande beskrivning av slöjdamnets historia återfinns i kap. 4.

Genusproblematik

Slöjdamnet har sedan sin introduktion i det svenska skolsystemet byggt på det manliga och det kvinnliga, vilket återspeglas i de ursprungliga namnen "gosslöjd" och "flickslöjd". Otto Salomon tog visserligen emot kvinnliga folkskollärare i träslöjd på de sommarkurser som anordnades på Nääs och Hulda Lundin ansåg att pojkar kunde lära sig att sy.¹³

¹²Begreppet "ämneskod" används här i överförd bemärkelse som begreppet "skolkod" (se Arwedson och Lundman, 1984) där man tar hänsyn till betydelsen av de *olikheter* som finns mellan olika arbetsplatser/skolor, vilket påverkar lärares upplevelser och attityder.

¹³Lundin, Hulda (1892, 1924). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*.

I undervisningen i handarbete böra icke blott flickorna, utan även de yngre gossarna deltaga. Gossarna böra deltaga, emedan handarbete bereder dem en lämplig omväxling och vederkvickelse, övar hand och öga och sätter dem i stånd att i nödfall stoppa sina strumpor och lappa sina kläder. (sid 6)

Men det finns en grundläggande skillnad i varför och hur man argumenterade för ämnet¹⁴ i riksdagsdebatten kring sekelskiftet. Det var alltså från början två ämnen, som inte nödvändigtvis behövde finnas parallellt utan som hade olika förutsättningar. Inte förrän i samband med grundskolans införande, med start 1962, kan man i läroplanstexterna se förändringar. Pojkar och flickor skulle byta slöjdart under 20 lektioner på mellanstadiet. Jämställdhets- och emancipationsdebatten på 60- och 70-talen drev på utvecklingen i skolorna, där man lät både pojkar och flickor få gemensam undervisning i hemkunskap, obligatorisk undervisning i båda slöjdarterna på låg- och mellanstadiet och där samgymnastiken blev allmän även på högstadiet.

Numera är ämnesbenämningen slöjd, med två slöjdarter och lärarna som tidigare haft tjänstetiteln textillärare resp. trä- och metallslöjdlärare kallas fr.o.m. 1993 *slöjdlärare med inriktning mot textilslöjd, alt. trä- och metallslöjd*. I fortsättningen kommer jag dock i detta arbete att benämna de båda lärarkategorierna för textillärare och trämetallärare, eftersom det är kortare begrepp.

Trots de radikala förändringar som genomförts i syfte att minska klyftan i skolans värld mellan det som betraktats som typiskt manligt och typiskt kvinnligt, har den avsedda utjämningen ännu inte kommit till stånd. Det är fortfarande svårare att få flickor att intressera sig för t.ex. teknik och datorer. I de fall elever har möjlighet att göra egna val av t.ex. tillval och slöjdart på högstadiet (i enl. med Lgr 80), så väljer man fortfarande ganska traditionellt. Lärarna kan inte heller sägas vara förebilder i jämställdhet, de flesta förskollärarna och lågstadielärarna är kvinnor, medan många NO-lärare på högstadiet och gymnasieskolan är män. När det gäller slöjdarterna är det bara ett fåtal (mindre än 10 personer) män som utbildat sig till textillärare, medan antalet kvinnliga trä- och metallslöjdlärare är större, men de är fortfarande en försvinnande minoritet i kåren.

På olika nivåer kan man finna samma jämställdhetssträvanden. Slöjdämnet beskrivs nu med gemensamma texter i läroplanen i så pass generella termer att texten kan gälla för både textil- och trä- och metallslöjden. I lärarutbildningen vid Linköpings universitet arbetar man ock-

¹⁴Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842 - 1919.*

så fram kursplaner på en sådan generaliseringsnivå att de kan gälla för hela ämnet. Det finns också ett antal kurser i slöjdläro-utbildningarna, där man helt eller delvis samläser med de båda inriktningarna.

Den beskrivna utvecklingen kan sägas vara som en mycket medveten politisk strävan mot att skolan inte skall bevara oönskade attityder utan i stället på alla sätt verka för jämställdhet mellan könen, samtidigt kan man med ca 30 års perspektiv på effekterna¹⁵ konstatera, att det tar lång tid innan förändringar sker.

Slöjdämnet är fortfarande det ämne i grundskolan, som tydligast speglar den traditionella uppdelningen mellan manligt och kvinnligt, både vad gäller innehåll och material i slöjdämnet, samt vad gäller lärarna som förebilder. Berge¹⁶ skriver i sin avhandling att slöjdlärarna är agenter för den sociala och kulturella reproduktionen. Hon påpekar att de grupper hon undersökt, dvs textilläro-studerande och slöjdläro-studerande, sinsemellan var mycket olika, både vad gäller bakgrundsmiljö, utbildningsväg och inställning till slöjdläro-yrket.

I min undersökning ingår hela ämnet och slöjdläro-are av båda kategorierna. Jag avser att i varje del av analysen observera vad som möjligen kan vara genusbetingade skillnader.

Slöjdämnet som forskningsobjekt - några exempel

Som jag tidigare nämnt har inte forskarnas intresse riktats mot slöjdämnet i någon högre grad varken nationellt eller internationellt, med några få undantag. I kapitel 5 redovisas en stor del av den historiska forskning om det svenska slöjdämnet som hittills publicerats. Finland har på slöjdforskningens område varit ett föregångsland, där inrättades 1982 en professur i textilläro vid Helsingfors universitet.¹⁷ 1986 inrättades ytterligare en professur i pedagogik, företrädesvis slöjdpedagogik vid Åbo universitet (Turun yliopisto) i Raumo. därefter har det utvecklats forskning med inriktning mot slöjdpedagogik, slöjddidaktik och slöjdfilosofi under ledning av professorer vid den svenskspråkiga institutionen för läro-utbildning vid Åbo Akademi i Vasa, och vid institutionen för läro-utbildning i Raumo. Den forskning som bedrivits är mestadels

¹⁵Utbildningsdepartementet (1993). *Visst är vi olika!* Från arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan.

¹⁶Berge Britt-Marie (1992). *Gå i läro till läro, en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläro-yrket.*

¹⁷Lindfors, Linnea (1991). *Slöjddidaktik, med inriktning på grundskolans textillsöjd.* sid. 14. Den som fick professuren var Pirkko Antila. Tyvärr har det mesta som skrivits inom slöjdvetenskap i Helsingfors och slöjdpedagogik i Raumo, Åbo universitet skrivits på finska, vilket gör det otillgängligt för oss.

av grundforskningskaraktär, vilket gör att det är möjligt att härleda forskningsresultaten till svenska förhållanden, trots att skolslöjden i Finland i sin praktiska tillämpning till viss del skiljer sig från svenska förhållanden.

Lindfors har omarbetat och utarbetat ett antal modeller och system för att beskriva slöjdamnens kärna och funktioner och för att sätta in slöjdamnet i ett vetenskapligt och samhälleligt sammanhang.

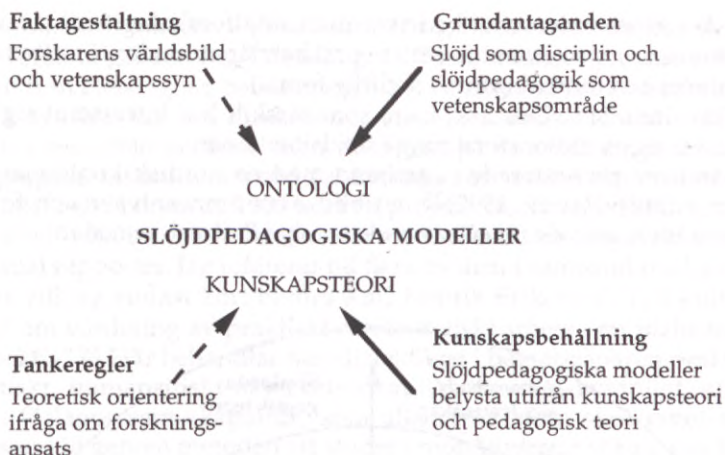
Ett exempel på hur man i Finland hanterar att utveckla ett nytt vetenskapsområde ger Lindfors i sin avhandling "På väg mot en slöjdpedagogisk teori". Inom slöjdforskning finns inga traditionella paradig, området är alltför nytt och obeforskat. För att hitta begrepp och strukturer söker hon hos andra forskare bl.a. från omvårdnadssektorn, vilken också är en ny vetenskaplig disciplin och omfattar verksamheter som i överförd bemärkelse kan appelleras på slöjdområdet.

Lindfors menar att det finns "vissa inriktningar i tänkandet" på *den tillämpande nivån*.¹⁸ Hon hänvisar till Törnebohms¹⁹ processrelaterade paradigmfaktorer, vilka för slöjdaren och slöjdläraren har relaterats till a) aktörens intresse, b) kompetens, c) världsbild och d) vetenskapssyn. På *den forskande nivån* hänvisar Lindfors till Julienne Fords²⁰ paradigmkomponenter som hon i sin avhandling använder som delaspekter i slöjdpedagogisk forskning.

¹⁸Lindfors, Linnea (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori*. s. 17 ff.

¹⁹Törnebohm, H. (1985). *Funderingar över utvecklingen av nya flervetenskapliga praxisorienterade forskningsfält*. Rapport nr. 83 i serie 2. Göteborgs universitet, Institutionen för vetenskapsteori.

²⁰Ford, Julienne (1975). *Paradigms and Fairy Tales. An introduction to the science of meanings*. Volume I. Routledge & Keagan Paul, London.



Figur 3. Paradigmfaktorernas innebörder i Lindfors avhandling.

Lindfors fortsätter sedan med teorigenererande arbete med hjälp av det hon kallar mjuk systemmetodologi enligt Checkland,²¹ vilken går ut på att hon ser omvärlden i olika klasser av system, där jag som exempel kan nämna att handledda arbetsövningar kan klassificeras som "människt aktivitetssystem". Metodologin anses särskilt användbar för undersökning av problemsituationer inom vilka målen är okända eller dunkla, vilket stämmer väl med slöjdforskarens situation. Det är också möjligt för forskaren att bygga vidare på sitt system eller att forma nya system alltefter som forskningsfältet klarnar. Som ytterligare teoretiskt stöd har Lindfors använt sig av Grounded-Theory-metod,²² vilken också är ett sätt att generera teori genom empiriskt forskningsarbete.

Juhanni Peltonen i Raumo har arbetat med filosofiska och vetenskapsteoretiska aspekter på slöjd. Eftersom han företrädesvis skriver på finska är det ej tillgängligt för mig, utom genom andras översättning. Peltonen menar att vid sidan om den forskning som finns inom pedagogikens vedertagna område, måste man när det gäller slöjdforskning också beröra det som är speciellt för slöjddämnet nämligen processen som leder fram till en egen produkt. Både Lindfors och Peltonen visar på slöjddämnets komplexitet.

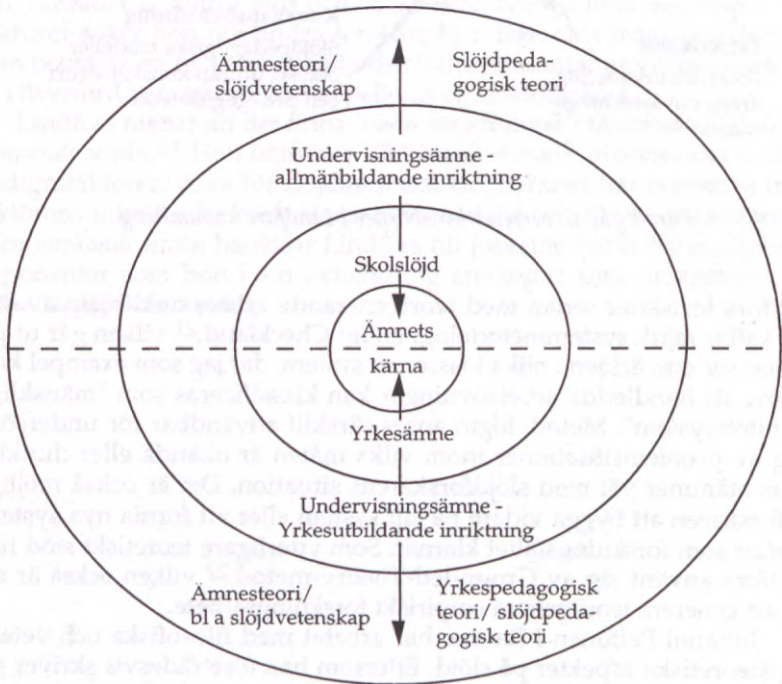
²¹Checkland, P. (1986). *Systems Thinking, System Practice*. John Wiley & Sons New York. se även Malmberg, Eva (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd*.

²²Glaser B.G. & Strauss (1968). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*.

Vid Helsingfors universitet bedriver man slöjdforskning inriktad mot slöjdvetenskap, men även här sätter språkbarriären hinder för utbyte av erfarenheter och forskningsrön i skriftlig form.

Där finns bl.a. Ulla Suojanen, som särskilt har intresserat sig för och använt sig av aktionsforskning i slöjdsituationer.

Lindfors presenterade i samband med en nordisk konferens om slöjdforskning i Raumo(1992)²³, en bild över ämnesnivåer och forskningsområden, som de för närvarande ter sig i Finland, se nedan.



Figur 4. Ämnesnivåer och teoretisk inriktning i allmänbildande respektive yrkesutbildande utbildningssystem. (enl. Lindfors 1992).

²³Det finns en nordisk organisation NordFo med medlemmar från universitet och lärarutbildningsinstitutioner över hela Norden, som regelbundet träffas till konferenser och symposier. Organisationen stöder forsknings- och kunskapsutbyte mellan länderna. Konferensen i Raumo finns dokumenterad i *Kasvatus. The Finnish journal of Education*. Supplement 1/1993 vol. 24.

Forskningsinriktningen i Vasa befinner sig i den övre sfären, i Raumo finns forskningsbetoning i den högra sfären, medan den mesta forskningen från Helsingfors befinner sig i den vänstra halvan av figuren.

I Sverige har det förekommit viss forsknings- och utvecklingsarbete inom slöjdområdet, men då oftast på den tillämpande nivån. Pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet drev i slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet ett projekt "Skolan och slöjden. Laborativ slöjd" som innebar fältanknutna studier, men som också resulterade i ett antal rapporter. Jag refererar till flera av dem i samband med kap. 6 - 9. Här vill jag endast kort beröra Karl Henrik Erikssons "Två kulturer. Något om värdering av praktiskt och teoretiskt arbete - ett idéhistoriskt perspektiv".²⁴ Här behandlar han dialektiken i begreppsparen praktiskt-teoretiskt, humansitiskt-naturvetenskapligt, manligt-kvinnligt, arbete-fritid, förlagor-eget skapande, som alla ryms inom skolämnet slöjd. Eriksson vill genom metoden att studera motsättningar söka ge en klarare bild av de "praktiskt-manuella" inslagens betydelse i vår kultursyn.

I avsnittet "Praktiskt - Teoretiskt" påpekar han att slöjddämets status är nära förknippad med hur man genom tiderna har värderat det praktiska arbetet. Själva ordbruket i ord som arbetsstuga, arbetshem, arbetshus, arbetsterapi för tankarna till någon social stödinrättning. Ordet "skhole" i Antikens Grekland eller Rom betydde ursprungligen frihet från kroppsarbete. Aristoteles och Sokrates visar förakt för arbete och dem som sysslar med materiella ting. De som utförde det förnedrande kroppsarbetet var slavarna, inte de fria medborgarna. Hantverkarna hade dock ett större socialt anseende. Eriksson hävdar att klyftan mellan teoretiskt och praktiskt arbete fanns redan i flodkulturerna i Egypten och Mesopotamien. Till sist konstaterar han att klyftan mellan de "två kulturerna" har minskat under vår egen tid, men att det fortfarande är en stark motsättning mellan det praktiskt, mekaniska producerandet av varor och det skapande intellektuellt stimulerande arbete som sker när personen (arbetaren, hantverkaren, konstnären min egen anm.) inte är en kugge i ett maskineri utan själv råder över situationen.

Utän att direkt ha fokuserat slöjddämnet, vill jag ändå nämna Bengt Molanders²⁵ arbete. Han har i sina texter visat stor förståelse för den kunskap som ligger delvis fördold i hantverk och slöjdande. Han vänder på det traditionella sättet att se kunskap som ett teoretiskt begripande av världen och menar att kunskap kan ses som en form av uppmärksamhet, den levande kroppens kunskap. Den praktiska kunskapen är den "tysta kunskapen" som exemplifieras genom erfarenheter från musiker och hantverkare. Han hänvisar bl.a. till konstsnickaren Thomas Tempte, som

²⁴Eriksson, K-H (1979). *Skolan och slöjden*. Rapport nr. 4. s. 1-25.

²⁵Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*, samt debattartikel i *Slöjdforum* 5/95 s. 32-35.

har rekonstruerat en kopia av den egyptiske faraonen Tutankhamuns stol.²⁶ Tempte fick börja med att också rekonstruera verktyg, som skulle passa materialet och teknikerna. Genom sitt arbete menar Tempte att han lärt känna den egyptiske snickarens tänkande, han fick förståelse för vilka överväganden han gjort, vilka val han ställts inför och vilken teknik han behärskat. Molander talar om kunskap som utvecklas i en "dialogisk struktur" en öppen oavslutad dialog mellan poolerna i fyra spänningsfält, del-helhet, inlevelse/närhet-distans, kritik-tillit och handling-reflektion. Växlingen mellan poolerna är grundläggande för inläring och kunskap i handling och kräver en ständig uppmärksamhet och närhet. I stället för begreppen utvecklingsarbete och forskning föreslår han "kunskapsbildande experiment" där man bör tillåta kunskap som uttrycks genom handlingar och föremål.

Jan Sjögren har i flera skrifter och uppsatser dokumenterat slöjdläraryrket i Linköping, till vilka jag refererar i kap. 9. I samband med Lgr 80 gjorde Sjögren en grundläggande genomgång av olika centrala begrepp²⁷ som utan förklaring förekom i slöjdens måltexter i den då nya läroplanen. Jag återkommer till innehållet i skriften "Termer" i kap. 7. Han har också beskrivit skolslöjdens utveckling med tyngdpunkt på utrednings- och läroplansarbete.²⁸

Så här långt har översikten rört slöjddämnet som en abstrakt företeelse. Empiriska studier av själva slöjdundervisningen och dess effekter är sparsamt förekommande. Ett exempel finns dock i Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan,²⁹ där slöjddämnet ingått på samma sätt som alla andra skolämnen³⁰. 101 lärare har svarat på en lärarenkät, 1314

²⁶Thomas Tempte har själv beskrivit sitt arbete i t.ex. *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Arbetslivscentrum, Stockholm. (1982) och i *Tuts stol* Göranson, B. (red.) [1988], s. 65-75.

²⁷Sjögren, Jan (1984). *Termer*. Linjenämnden för slöjdläraryrket, skriftserie 1984:1. Linköping.

²⁸Sjögren, Jan, (1985). *Slöjden mot 90-talet. En uppsats. Mål för skolslöjden och slöjdläraryrket utvärderingens uppfattning om detta åren 1960-85, och (1991): Praktiskt i skolan. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1040-1962 inför en ny obligatorisk skola*.

²⁹Den nationella utvärderingen har avrapporterats i ett stort antal rapporter av både generell och mera ämnesspecifik karaktär. De rapporter som redovisar utvärderingen i slöjd är följande: *Slöjd. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 24 (1993) i vilken elevenkät 1 redovisas. Johansson, M. (1994). *Bilden av skolan*. Inst. för slöjd och hushållsvetenskap. Göteborgs univ., som behandlar elevernas dagboksanteckningar och den senaste rapporten *Slöjd, slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap*. Skolverkets rapport nr 58, där det görs en fördjupad och jämförande analys av olika arbetsformer och kunskapsuppfattningar.

³⁰Ett annat exempel är Lindén, Yngve (1988). *Genom praktiskt arbete. Idé och realitet i slöjdundervisningen*. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

elever har besvarat elevenkät 1, 200 elever har skrivit dagbok om sina slöjdlektioner i 10 veckor och av dem har 182 svarat på elevenkät 2. Antalet elever fördelar sig jämt över båda slöjdarterna och alla besvarade samma frågor. En så pass stor undersökning, utvecklad och utförd av lärarutbildare i slöjd som i sin tur varit handledda av forskare, har tillfört slöjdforskningen viktiga kunskaper. Utvärderingens syfte var att undersöka huruvida grundskolans undervisning levde upp till de mål som föreskrivits i den då gällande läroplanen (Lgr 80). Resultatet visade bl.a. att eleverna ansåg att de hade stor möjlighet att påverka sin slöjdundervisning, de tyckte det var roligt och nyttigt med slöjd, och att ju större möjligheter de hade att genomföra sitt slöjdarbete med start i sin egen idé, desto större blev också elevernas förståelse för de kunskaper de inhämtat genom processen. Att göra dagboksanteckningar visade sig vara en utmärkt metod att använda för att komma åt elevernas egna reflektioner över sitt arbete.

Ytterligare empiriskt material finns redovisat i rapporter från projektet "Slöjden i skolan" och i B-M Berges avhandling, som närmare redovisas i kap. 6.

Kapitel 3

VAL AV METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta kapitel kommer jag först att beskriva bakgrunden till mina ställningstaganden i samband med insamlande och behandling av mina empiriska material. Därefter presenterar jag hur jag genomfört min forskningsuppgift.

Metodval

Det har hittills inte skrivits särskilt mycket vetenskapligt relaterad text om slöjdämnet, varför det saknas traditioner som skulle kunna påverka mitt val av forskningsmetod. Jag har många gånger blivit varnad för att inta ett alltför snävt inifrånperspektiv på mitt forskningsämne eftersom jag studerar det som har varit mitt eget yrke och den lärarkategori som jag själv utbildar. Med vetskap om att min egen förförståelse kan vara en begränsning av hur jag uppfattar den verklighet jag vill undersöka, att mina frågor och egna utgångspunkter kan vara alltför styrande och att mina tolkningar kan grundas mera på mina personliga erfarenheter än på det som materialet visar, har jag bestämt mig för att inta ett mera etnografiskt perspektiv. Med detta menar jag att jag mycket medvetet har försökt att distansera mig från mina egna erfarenheter och i stället försökt uppfatta mig själv som en forskningsresande i ett främmande land.¹ I stället för att i förväg formulera ett antal frågeställningar, låter jag frågorna växa fram ur materialet. Jag kan givetvis inte glömma den erfarenhet jag har, men jag kan ständigt ifrågasätta den. Jag har utgått från slöjdämnet som en företeelse, som något jag vill skaffa mig begrepp om.²

Det finns också fördelar med att vara insatt i forskningsområdet. Det kan vara svårt, kanske nästan omöjligt för en person utan förförståelse att tolka och förstå, att kunna inse intentioner och konsekvenser i skeenden som är helt nya. På sikt kan alla lära sig genomskåda det som de uppfattar genom sina sinnen eller genom olika undersökningar, men det tar lång tid. Det kan innebära en stor tidsvinst att ha en viss för-

¹Jag har fått stor hjälp i att förstå idén med detta synsätt genom att bl.a. läsa Burgess, Robert G. (1984) (Ed.) *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*, där tio olika forskare har beskrivit sina vedermodor i samband med klassrumsforskning. Även Hammersley, M. och Atkinson, P. (1987): *Feltmedodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, som beskriver olika metodiska aspekter på etnografisk skolforskning, har varit en kunskapskälla.

²Eneroth, Bo. 1992: *Hur mäter man "vackert"?* s. 48.

förståelse. En annan fördel med att vara "insider" är att det i mitt fall varit lätt att få tillgång till empiriskt material. De enkäter jag skickade ut till slöjdlärare besvarades av nästan 89% av de tillfrågade. En av anledningarna till den höga svarsfrekvensen kan vara att jag bedömdes vara en seriös utfrågare, som verkligen brydde sig om dem som jag riktat mina frågor till. Det har heller inte varit svårt att få slöjdlärare att ställa upp på de intervjusamtal jag genomfört. Jag förstår lärarnas fackterminologi och kan förhoppningsvis visa empati, därför att jag själv i stort gjort liknande erfarenheter som de.

Med den redovisade synen på min egen roll som forskare, är det tydligt att det är omöjligt för mig att förhålla mig helt objektiv. Jag ser och tolkar med hjälp av mina erfarenheter. Genom att redovisa min egen utgångspunkt hoppas kunna ge mina texter en tolkningsbakgrund, där läsaren själv kan värdera resultatens trovärdighet. Jag hoppas i likhet med Starrin och Svensson³ att människans förmåga att kommunicera, ha olika värderingar, vara kreativa och självreflekterande skall hellre ses som en tillgång än en felkälla. Min avsikt att försöka beskriva slöjddämnet med utgångspunkt i olika källor och med olika metoder anser jag vara en slags triangulering,⁴ som motverkar en alltför ensidig analys.

I litteratur som behandlar forskningsmetodik poängteras ofta samspelen mellan problem, material och metod.⁵ Hittar man något oväntat i ett befintligt material måste problemställningen göras om och kanske måste även metoden att behandla materialet förändras osv. da Silva och Wahlberg⁶ går litet längre, de talar om att forskarens syn på *verkligheten, människan, kunskapen, vetenskapen* och *metoden* innebär en kausal relation. Forskaren väljer att rikta sitt intresse mot ett visst håll p.g.a. sin egen personliga erfarenhet. Det är då inte heller tillfälligheter hur forskaren hanterar sina problemställningar eller på vilket sätt han/hon hanterar sitt material.

Det är förmodligen så att en annan person med liknande bakgrund och förutsättningar som jag har haft, skulle ha angripit samma problem på andra sätt. Jag tror att man som forskare väljer metoder som inte bara lämpar sig för materialet, utan som också passar för forskaren själv att hantera. Kvalitativ forskning har inte sällan används av kvinnliga forskare för att söka kunskap om kvinnors villkor och erfarenheter.⁷ I

³Starrin, Bengt. & Svensson Per-Gunnar (red.) (1994) s. 33.

⁴Ely, Margot m.fl.(1993) *Kvalitativ forskning - cirklar inom cirklar.* s. 108.

⁵Ett exempel på detta finns i Hartman, Sven G. (1990,1994): *Handledning.* s. 43.

⁶Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori,* s. 41 ff.

⁷Ely, Margot. och Eliasson Rose-Marie i Starrin (1991) *Från upptäckt till presentation.* s. 139.

vad mån mitt kön är en förklaringsgrund till mitt metodval avstår jag från att diskutera här.

Det jag söker om slöjdämnets natur är ingen klart preciserad kunskap, utan jag vill i stället försöka ringa in det som hittills har betecknats som delvis tyst kunskap eller möjligen intuitiv kunskap. Jag anser därför att det skulle vara svårt att genom systematiska undersökningar söka svar på mina frågor. I stället kan det vara möjligt att i mitt material hitta generella mönster.

Jag menar att man kan använda sig av olika metoder, beroende på vilket material och vilket syfte man har. Med detta kommer jag in på begreppen kvantitativ och kvalitativ metod. Enkäten som redovisas i kap. 7 har frågor med fasta svarsalternativ som bearbetats i första hand med deskriptiva statistiska metoder, medan allt övrigt material inklusive enkätens öppna svarsalternativ kommer att hanteras med kvalitativa metoder, där det gäller att försöka tolka och förstå, för att sedan kunna analysera och beskriva.

Med en kvalitativ ansats kan man arbeta teorigenererande genom ett samspel mellan de data man har och de mönster och idéer som växer fram i samband med själva bearbetningsprocessen. Ett sådant sätt att arbeta beskrivs i olika metodlitteratur för kvalitativ forskning. För att lyckas med detta krävs vissa förutsättningar, man bör man utveckla en "teoretisk känslighet"⁸ som i sin tur påverkas av hur datainsamlingen sker. Förutom att forskaren bör vara intresserad av området, nämner Starrin tre principer för detta, multimetodprincipen, multisinnesprincipen och principen om etisk distans. Den första har jag redan tidigare berört, den andra betyder att man använder sig av så många sinnen som möjligt vid datainsamlingsfasen och den tredje innebär ett visst förhållningssätt, en lagom distans hos den som observerar. Vidare skall man samla på "teoretiska pusselbitar", som kan dyka upp när som helst i analysprocessen. Man bör avstå från i förväg formulerade problemställningar och i stället utveckla "koder". Min undersökning har till stor del skett efter dessa tre principer.

Genom ett sådant synsätt erhåller man ett integrerat forskningsfokus, där man försöker se samband och tidsmässiga sammanhang och där teori och empiri samspelar. Detta stämmer också väl överens med en kvalitativ ansats, där man bör eftersträva att använda olika metoder för sin datainsamling.⁹ Jag har använt mig av enkät, textanalys, intervju och samtal och anser mig på så sätt ha uppfyllt "multimetodprincipen".

⁸Ibid. s. 34.

⁹Ibid. s. 34.

Till sist stöder jag mig i mitt val av metod på dem¹⁰ som menar att den kvalitativa metoden är den grundläggande analysformen som skall användas för att identifiera ännu icke kända företeelser, egenskaper och innebörder med avseende på variationer, strukturer och processer. Sett på det sättet är den kvalitativa metoden den som på alla sätt bäst passar slöjdforskning, som ännu så länge, åtminstone i Sverige, befinner sig på ett prevetenskapligt stadium. Det mesta är ännu ogjort, det vi tror oss veta är oftast grundat på beprövad erfarenhet och intuition och är egentligen inte problematiserat.

Den kvalitativa metodens problem

Att utnyttja sin egen erfarenhet och förförståelse i en vetenskaplig undersökning kan vara riskfyllt. De kriterier som vanligtvis ger kvantitativa metoder en högre kvalitet, som t.ex. representativitet och generaliserbarhet har inte samma betydelse. I stället gäller det att utnyttja mångfalden, mångtydigheten och samspelet mellan forskaren och metoden, att garantera intersubjektivitet, så att andra kan förstå hur forskaren har kunnat upptäcka och urskilja de data som presenterats.¹¹ Det forskningsfält som inom beteendevetenskaperna beforskas med kvalitativa metoder är mycket stort och heterogent. Eftersom varje forskare personligen eller i forskargrupper samspelar med forskningsobjektet och på så sätt är mera "expert" på sin egen undersökning än någon annan, kan det uppstå problem när andra skall bedöma forskningsresultaten. För att kunna bedöma om en undersökning har en god kvalitet måste då andra kriterier användas.

Staffan Larsson har i en artikel¹² diskuterat kvalitetskriterier för kvalitativa studier, där han menar att det är möjligt att utveckla generella kriterier som är tillämpliga på olika slags material och metoder. Han delar in bedömningen i tre olika grupper: *kvalitet i framställningen som helhet*, (perspektivmedvetenhet, intern logik och etiskt värde), *kvalitet i resultat* (innehördesrikedom, struktur och teoritillskott) och *validitetskriteriet*, (diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens och det pragmatiska kriteriet).

Jag vill avslutningsvis referera till Larssons synpunkter på validitetskriterier, kanske den svåraste bedömningsgrunden. Genom att lyfta fram olika bedömningskriterier och beskriva dem var för sig, ger Larsson en

¹⁰Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (1994) s. 33.

¹¹Eneroth, Bo. s. 65 ff.

¹²Larsson, Staffan.: Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* nr 4/93, s. 194-211.

slags karta eller raster av olika bedömningar som kan provas även av den som är mindre erfaren i dessa sammanhang. Ett vetenskapligt arbete har en god validitet om forskarens argument klarar sig vid en prövning mot alternativa förklaringsmodeller (diskurskriteriet), om det har retoriska kvaliteter som träffsäkra bilder, metaforer eller beskrivningar (heuristiskt värde), om det är väl förankrat i den verklighet som undersökts (empirisk förankring), om det har en tolkning där det finns så få motsägelser som möjligt mellan tolkning och enskilda data (konsistenskriterium) och om det kan ha en praktisk betydelse, som att frigöra människor från deras mytiska föreställningar (det pragmatiska kriteriet).

Genomförande

Med grundval på mitt tidigare resonemang och det etnografiska angreppssättet började jag med att på olika sätt skaffa mig en bredare kunskap om slöjdämnet och slöjdläraryrket. Jag har använt mig av enkät-, intervju- och textanalysmetoder. Under hela perioden har inhämtandet av det empiriska materialet varvats av litteraturstudier både inom och utanför de i forskarutbildningsprogrammet erbjudna kursutbudet och med deltagande i seminarier och konferenser.

Enkät

I samband med Slöjdbiennalen (en rikskonferens för slöjdlärare med inriktning mot både textil och trä och metall) i Linköping våren 1990 bilades en blankett i de 700 deltagarnas konferenshandlingar, där jag bad dem att nämna och beskriva ett eller flera tillfällen/situationer i sin yrkesutövning som de betecknar positiva och negativa. I feb. 1990 gick jag ut med en enkät till samtliga kommuner i Östergötlands län för att utröna hur många slöjdlärare av båda inriktningarna som arbetar i länet, för att sedan kunna bedöma om det skulle kunna vara ett lämpligt undersökningsområde. Det visade sig att Östergötland kunde vara ett lämpligt område för den enkätundersökning. Länet representerar ett varierat näringsgeografiskt område med 2 stora kommuner, 3 medelstora, ett antal mindre och några mycket små kommuner av glesbygdskaraktär. Dessa båda undersökningar var förundersökningar som gav mig information om till vem jag skulle rikta undersökningen och hjälp i konstruktionen av enkätfrågorna. Enkäten skickades ut till de ca 300 lärare i slöjd i länet som var yrkesaktiva läsåret 1990-1991. Enkäten innehöll frågor med såväl givna svarsalternativ med möjligheter att kommentera svaren samt frågor med öppna svar. Materialet bearbetades under 1991-1992. Enkätresultatet redovisas i kapitel 7.

Intervjuer

För att skaffa mig mera information om lärarutbildningen under 60- och 70-talen, intervjuade jag under hösten 1994 Merin Trapp som under en lång tid var ansvarig för lärarutbildningen i textilslöjd i Uppsala. Intervjufrågorna förbereddes genom att jag läste texter med motsvarande innehåll för trä- och metallslöjdlärare från univ. i Linköping, Institutionen för slöjd. Jan Sjögren hade inför utbildningens 25-års jubileum gjort en intervju med Thorsten Lundberg.¹³ Trapp och Lundberg tillhör samma generation och har båda arbetat aktivt med frågor som berör slöjddämnets innehåll och utveckling under samma tid. De har också haft ledande ställning inom sina respektive institutioner. Resultatet redovisas i kap. 6.

När det gällde att intervjuva yrkesaktiva och erfarna lärare fanns det inte inom ramen för detta arbete den tid som behövdes för att göra en grundlig intervjuundersökning. Jag har heller inte gjort någon life-story undersökning i egentlig mening, men jag tycker mig ha funnit stöd i litteraturen för möjligheten i samtalsform låta personer berätta sina egna historier. Jag har genomfört samtal med 12 lärare i slöjd (6 textillärare och 6 trä- och metallslöjdlärare) om deras uppfattningar om slöjddämnets målsättning och ev. förändring under deras yrkesverksamma tid. Här har jag utnyttjat min förförståelse och försökt föra samtalet som kollega, inte som en utomstående forskare. Detta förhållande har enligt min mening bidragit till att det inte varit svårt att få lärarna att sätta till tid för min undersökning och samtalet lätt kunde ledas in på de frågor jag avsett att beröra. Min egen yrkeserfarenhet som textillärare sammanfaller med de intervjuades.

Eftersom jag genom mina tidigare undersökningar förstått att ungefär hälften av Sveriges slöjdlärare är över 45 år och just dessa har egna erfarenheter som lärare från den tidsperiod som min undersökning avser, har jag sökt informanter som tjänstgjort i ca 20 år eller längre av detta och ytterligare två skäl. För det första anser jag att jag på så sätt samlat information ifrån den generation slöjdlärare som hittills är flest och möjligtvis mest tongivande inom yrkeskåren. För det andra har jag antagit att den här gruppen av lärare har en någorlunda gemensam livserfarenhet och påverkats av samma samhällseliga faktorer eftersom de kommer från en begränsad åldersgrupp.

Lika många textil- som trä- och metallslöjdlärare har valts ut, för att om möjligt kunna hitta någon effekt av de olika utbildningstraditioner som ligger till grund för de olika utbildningarna. (se kap. 6). Varje samtal blev ca 45 min långt.

¹³Sjögren, Jan (1985). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdlärover utbildningen åren 1960-85.*

De lärare som medverkat i samtalen har inte tidigare varit med i enkätundersökningen. De kommer från fyra kommuner i syd- och mellansverige. Jag har fått kontakt med dem genom skolkontoret, en facklig lokalförening och genom andra slöjdlärare. I de flesta fall har intervjuerna ägt rum i slöjdsalen eller på annan plats i skolan i anslutning till skol dagens slut. Jag har inte observerat lärarnas undervisning och kan därför inte varken vidimera eller bedöma hur deras uttalanden stämmer med den undervisning de bedriver. Mina sammanträffanden med lärarna har dock haft en öppen och ärlig karaktär, jag har ingen känsla av att lärarna medvetet har anpassat sina svar till en tänkt idealmodell. Samtalen har spelats in på band för att sedan transskriberas.

Begreppet samtal är mera betecknande för mötet mellan mig och slöjdlärarna, eftersom det inte varit upplagt som en intervju med samma frågor som ställs till alla informanter. Däremot har jag under samtals gång sett till att vissa frågeställningar (bil. 5) berörts som deras anledning till yrkesvalet, om och hur slöjddämnet förändrats, varför förändringar inträtt, syftet med skolämnet slöjd och ett framtidsperspektiv på ämnet om 10 år. Resultatet av samtalen med lärarna redovisas i kap. 8

Textanalyser

Två olika slags textanalyser ingår i undersökningen. Texten i kapitel 4, som ger en översikt över slöjddämnets historiska utveckling kan betraktas som referat. Den första analysen som presenteras i kapitel 5 innefattar en granskning av de hittills utkomna läroplanerna för grundskolan och då enbart de målbeskrivande inledande delarna av texterna för slöjddämnet. Jag har studerat texternas karaktär, nyckelord och nyckelbegrepp.

Den andra analysen gäller kursplanetexter från samma tid för de båda lärarutbildningarna i Linköping och Uppsala. Jag har jämfört timplaner och textinnehåll, då framförallt inom metodikämnet, som framstår som ett nyckelämne i en lärarutbildning. Detta material redovisas i kapitel 6.

Textanalyser och intervjuer har utförts under 1994 - 1995.

Kapitel 4

SLÖJDÄMNETS TILLKOMST OCH UTVECKLING FRAM TILL 1962

Mitt egentliga forskningsintresse riktar sig mot slöjdämnets utveckling och förändring 1962 - 1994 och jag gör därför inte någon egen analys av det tidigare historiska skeendet. Däremot kan det vara på sin plats att ändå ge en översikt över hur andra forskare har beskrivit och tolkat den tidigare perioden. Detta därför att ämnets historia har betydelse för hur ämnet ser ut idag.

De refererade författarna har olika utgångspunkter och olika syften med sina skildringar av skolslöjdens framväxt. Ulla Johansson och Christina Florin ser slöjden som en del i ett större sammanhang, det historiska och det samhälleliga. Eva Trotzig betonar kvinnoperspektivet på textilslöjden. Ingen av dem har slöjd som professionell sysselsättning. Per Hartman och Merin Trapp beskriver däremot slöjden från ett innifrånperspektiv. De är båda utbildade slöjdlärare i trä- och metall- respektive textilslöjd. Hans Thorbjörnsson är historiker och har en personlig anknytning till egendomen Nääs. Hans intresse är i första hand att dokumentera den mångfacetterade aktiviteten på Nääs och att beskriva Otto Salomon och hans livsverk.

Jag har också valt att i första hand beskriva de aspekter i deras arbeten som har relevans för denna studie, dvs. ämnets roll ur ett samhällsperspektiv, ämnets plats i skolan, målsättningen för slöjden, pojk- och flickslöjdens utveckling, de tidiga tongivande pionjärerna och relevanta läroplanstexter. Inom det historiska området finns hittills den mesta forskningen om slöjdämnet.

Den tidigaste utvecklingen för slöjdämnet, före den svenska folkskolans införande 1842 och fram till 1877, har beskrivits av **Albert Wiberg**.¹ Enligt Trapp² ger Wiberg "en uttömmande beskrivning av diskussionen bakom och motiveringen för slöjd i de förslag för skolans reformering i vilka man också önskade ge eleverna kunskaper och färdigheter i praktiskt arbete genom skolans försorg."

¹Wiberg, Albert (1939), *Till skolslöjdens förhistoria*. Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877. I-II. Årsböcker i svensk undervisningshistoria. 56, 57. Lund.

²Trapp, Merin (1973). *Svensk skolslöjd*. s. 1.

Perioden 1880 -1918

Ulla Johansson³ har utifrån ett utbildningssociologiskt och läroplansteoretiskt perspektiv, i huvudsak granskat riksdagsprotokoll och folkskoleinspektörernas rapporter samt referat från olika lärarmöten under den period (1842-1919) då slöjden introduceras och konsolideras på folkskolans timplan.

Johansson betonar att skolans utveckling måste ses i ett historiskt och sociologiskt sammanhang. Hon skissar en bakgrund där samhället undergår stora förändringar under den aktuella perioden, urbanisering, industrialisering med medföljande folkomflyttningar och ett ökat lönearbete. I och med detta blev de kunskaper och färdigheter som tidigare varit relevanta, föråldrade. Staten övertog gradvis ett allt större ansvar för barnens uppfostran och i och med detta också kulturreproduktionen.

Gosslöjden fick statsbidrag 1877 med 75 kr/år⁴ medan flickslöjden fick motsvarande bidrag 1896 med 30 kr/år. Bidraget användes till lärarlöner.

1878 kom den första läroplanen för folkskolan. Slöjd var ett ämne utanför schemat som infördes och upprätthölls på lokala initiativ.

Johansson påpekar begränsningar i sitt material. Trots att riksdagstrycket är en bra källa kommer utslagorna från dessa källor enbart från män i de härskande klasserna. Detta bör man ha i minne när man läser hur riksdagsmännen misstror arbetarhustrurna att själva stå för sina barns husliga utbildning. Att debatten rörande dessa ämnen var så pass livlig anser författaren bero på att den äger rum i en ideologisk brytningstid. Skolan utvidgade sitt ansvarsområde med ämnen som representerade en annan undervisningsideologi än den tidigare som styrts av kyrkan och där undervisningens resultat följdes upp i form av husförhör.

Den tidigare debatten centrerades kring frågor OM slöjden skulle införas som ämne i skolan. Exempel på de tidigare debattfrågorna var hur man skulle bestämma gränsdragningen mellan hemmets respektive statens ansvar, eller ansvaret mellan olika statliga myndigheter. Senare kom HUR-frågorna att dominera, som t.ex. motiv, mål och innehåll. Här har Johansson funnit tre kategorier av argument: a) ekonomiska synpunkter, möjligheter till försörjning, tillverkning och underhåll av bruksföremål, b) moraliska synpunkter, slöjden är karaktärsdanande, arbetssamhet, tukt och ordning, renlighet, c) pedagogiska synpunkter, slöjden

³Johansson, Ulla (1987) *Att skolas för hemmet*. Trädgårdskötsel, slöjd och huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling.

⁴Ibid. s. 60.

som motvikt till teoretisk utbildning, en motiverad omväxling, positiv betydelse för motorikens och sinnenas utveckling.

Argumentationen var olika för flick- och gossslöjd. Flickslöjden kunde få lov att inkräkta på annan undervisning, vilket inte var möjligt för gossslöjden. Småskollärarinnor undervisade ofta i flickslöjd till en lägre lön än andra lärarkategorier. Så här tyckte riksdagsman Gripenstedt 1898:⁵

Skillnaden emellan undervisningen i slöjd för gossar och undervisningen i slöjd för flickor är den, att den förra är mer pedagogisk slöjd. Den lämpar sig ... till omväxling mellan studierna under hela läsetiden, Den qvinliga slöjden är däremot mera en praktisk slöjd och afser att lära flickorna att sy en klänning eller laga och lappa vad som behöfves. Detta är något helt annat än gosslöjden.

Folkskoleinspektörerna var i allmänhet överens om att slöjd skulle införas i skolorna. I första hand ville man ha slöjd i städerna. Flickslöjden infördes tidigare, den krävde inte heller specialsalar på samma sätt som gosslöjden. Man betonade att flickslöjden skulle vara nyttig. Gosslöjden däremot förberedde för yrkeslivet utan att för den skull vara en yrkesutbildning. Den gav en allmän arbetsvana, som i sin tur antogs ge respekt för kroppsarbete och fostrade till noggrannhet och verktygsvana.

På folkskollärarymötet 1862 ansågs det viktigt att införa slöjdundervisning. På motsvarande möte 1878 uttrycktes det som högst önskligt. Slöjden skulle kunna förbättra skolans anseende bland folket och bidra till att höja dess legitimitet. Gosslöjdens främste dåtida företrädare Otto Salomon och hans motsvarighet på flickslöjdsidan, Hulda Lundin (mera om dessa förgrundsfigurer senare) symboliserar, enligt Johansson, båda begreppet pedagogisk slöjd.⁶ Johansson anser att det var angeläget även för folkskollärarna, att skolämnet slöjd blev definierat på så sätt, att det inte kunde handhas i hemmet av okunniga föräldrar, eftersom det oftast var folkskollärarna alt. folkskollärarinnorna eller småskollärarinnorna som undervisade i slöjd. De behövde stöd för att definiera sin egen kompetens på detta område.

I den tidiga slöjdundervisningen, betonades vikten av arbetsuppgifter som var till praktisk nytta. På 1910-talet reformerades folkskolan och fortsättningsskola infördes. Slöjdämnet fanns med även där som ett frivilligt ämne utanför timplanen. Efter 1919 kunde kyrkostämman lokalt bestämma att slöjden skulle vara obligatorisk och att den kunde börja i småskolans första klass tillsammans med hembygds-kunskap.

⁵Ibid. s. 79.

⁶Ibid. s. 85.

Skillnaden mellan gosslöjdens pedagogiska, personlighetsutvecklande argument och flickslöjdens praktiska nytta bestod. Folkundervisningskommitten yttrade om pojkslöjden:

... slöjdarbetet har visat sig vara utvecklande i intellektuellet och kroppsligt avseende, och det har av såväl barn som föräldrar omfattats med stort intresse.⁷

Svenska Slöjdföreningen var betänksam mot en kantring av innehållet i flickslöjden mot en mera utsmyckad och dekorerad slöjd:

Stadsfröknarnas mycket mer eller mindre godtköpsartade broderier i olika med modet varierande sömnadssorter är ingen lämplig förebild, snarare en fara för det vida noblare handarbetet som i många orter gått i arf som hemslöjd ... En stor del af de s.k. nyttighetsföremål som här föreläggas finnas icke af ålder i svenska allmogehem och höra ej hemma i deras lyxfria enkelhet. Snarare höra de till 'gips-hundarnas' och pappersblommornas smaklösa värld.⁸

Dock finns det också nya tongångar i argumentationen:

Lusten att pryda sig själv och sitt är en instinkt, som uppfostran skall förädla och inte förkväva. Man får inte försitta denna möjlighet till personlighetens förädling eller, på annat sätt uttryckt, till den allmänna råhetens begynnande afskrifning.⁹

Man började vända sig emot de alltför låsta modellserierna som styrde både goss- och flickslöjd, och efterlyste större utrymme för egna alternativ. Denna önskan hörsammades av Otto Salomons efterträdare Rurik Holm samt Maria Nordenfelt och Andrea Eneroth, som var för sig startat egna handarbetslärarinneutbildningar.

Flickslöjden förekom nästan dubbelt så ofta som gosslöjden. Båda slöjdarterna var vanligare i städerna än på landet. Det fanns också regionala olikheter i förekomsten av slöjdundervisning.

Den enda grupp i riksdagen som inte var positiv till slöjdamnet införande var storbönderna. De ansåg att hemmen hade kompetens att uppfostra barnen i husliga sysslor. De hade också ett stort intresse av att ha barnen hemma från skolan under de perioder man behövde mycket arbetskraft i jordbruket.

⁷Ibid. s. 88. SOU 1914a. FUKIV, a.a. s. 41.

⁸Ibid. s. 89. Svenska Slöjdföreningen, vol. VI, EI:6029.

⁹Ibid. s. 89. Carin Wästberg, bil. till Fören. HV:s och Hulda Lundins högre slöjdsem, vol. VI, EI:6029.

Protesterna från denna grupp avtog så småningom, eftersom de insåg att de själva hade ett behov av att få bättre medborgerliga kvalifikationer för att få större del av den politiska makten.

Samtliga (manliga) intressenter som Johansson refererar, verkade vara överens om att det berodde på kvinnan om livet i hemmet skulle fungera, om den knappa arbetarlönen skulle räcka till och om hemmet skulle kunna hållas rent och prydligt så att männen tillfullo kunde sköta sitt arbete och trivas hemma utan att hemfalla till spritmissbruk. De ekonomiska aspekterna framhölls för flickslöjden, men tonades ner för goss-slöjden. Arbetsfördelningen mellan könen legitimerades och den avspeglades likaså i slöjdundervisningen.

Sammanfattningsvis kan sägas att många och delvis motstridiga intressen enades i slöjdfrågan. Olika klasser i samhället såg olika nyttoaspekter i skolans slöjdundervisning. Pådrivande grupper var hushållningsällskapen, landstingen, olika slöjdföreningar, folkskoleinspektörerna, folkskollärarkåren och kapitalägare. Allt flera centrala bestämmelser utfärdades för att reglera skolans organisation och undervisning. Statsbidrag bestred en allt större del av undervisningen och skolväsendet fick en alltmer enhetlig karaktär. Staten och folkskolan lade under sig en allt större del av barnens uppfostran. Staten ingrep också på familjens privata område med dessa nya ämnen.

Slöjden kan ses som ett försök att föra den feudala traditionen vidare, eftersom den syftade till att bevara husbehovsslöjd, som gradvis trängdes tillbaka av industritillverkade produkter.¹⁰

Christina Florin¹¹ talar i sin avhandling om folkskoleinspektören C.J. Meijerberg, som med hård detaljstyrning ville göra Stockholms skolor till de allra bästa. Han handplockade de lärare han ville ha och anställde över huvud taget inga småskollärarinnor. Dock anställde han Hulda Lundin, som med Meijerbergs stöd blev slöjdinspektis och den ledande förgrundsgestalten i flickslöjd. Hon drev en egen lärarutbildning, där man arbetade efter den av henne utvecklade "Stockholms-metoden".

Florins avhandling kompletterar Ulla Johanssons och är intressant även ur slöjdläraernas synpunkt, därför att den ger en god beskrivning av framförallt kvinnliga lärares situation under den tid då den allmänna folkskolan växte fram och då slöjdamnet introducerades. Tillsammans visar Johansson och Florin på, att det ingalunda var en tillfällighet att slöjd och andra nya ämnen introducerades under denna period. Folkskolan genomfördes inte så snabbt som beslutsfattarna hoppats, det be-

¹⁰Ibid. s. 257.

¹¹Florin, Christina (1987): *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860-1906.*

hövdes därför åtgärder som gjorde skolan mera populär och angelägen för de lokala myndigheterna. Vidare borde den utökade skoltiden inte bara fyllas med mera teoretiska kunskaper. Det var då naturligt att både flick- och pojkslöjd kom att syssla med slöjdarbeten "till praktisk nytta". Det gällde också att överbevisa föräldrarna om hur nyttigt undervisningen var. Staten ville ha en ökad kontroll, när det gamla systemet med kyrkans överinseende försvagades. Det billigaste sättet var att utnyttja utbildade eller korttidsutbildade kvinnor som lärare, dessa kvinnor fick ta hand om den tidiga slöjdbildningen. Den manliga slöjden handhades av folkskollärare, som gick en eller flera korta kurser på Nääs.

Det som också tydligt framkommer i båda avhandlingarna är att villkoren för de kvinnliga lärarna var olika jämfört med männens, redan före lönestriden 1906. Dåtidens samhälle var ett manssamhälle, från makthavarna och neråt. De manliga riksdagsmännen diskuterade arbetarhustrurnas kunnighet i husbehovsslöjd utan att ha särskilt mycket kännedom om deras förhållanden. De manliga folkskoleinspektörerna kunde inte alltid tolka det de såg i den kvinnliga slöjdverksamheten. De manliga folkskollärarna hade en helt annan status än de flesta kvinnliga osv. Den kvinnliga slöjden existerade också på andra villkor än den manliga slöjden. Det anfördes helt olika bevekelsegrunder för att införa gosslöjd och flickslöjd. Statsbidragen kunde naturligtvis vara lägre för kvinnliga slöjdlärarinnor eftersom de hade en bristfällig utbildning. Flickorna skulle inte från början lära sig att sy och sticka som en formell bildning,¹² utan därför att hon skulle lära sig att bli en god husmor, kunna sköta ett hem med små ekonomiska resurser. Pojkslöjden däremot infördes först och främst av pedagogiska och moraliska skäl, inte av ekonomiska.

Hans Thorbjörnsson har i två böcker¹³ beskrivit Otto Salomons liv och livsverk, slöjdläraryrket på Nääs. Han försöker placera Otto Salomon på en slags pedagogisk karta i stället för att beskriva det samhälleliga sammanhang som Salomon verkade i.

Redan 1872 fanns en slöjdskola för traktens och godsets pojkar på lantegendomen Nääs. 1875 började man i stället att bedriva lärarutbildningskurser. Redan från början deklarerade Salomon att hans kurser inte var menade att ge yrkesutbildning, utan de skulle bidra till den unga människans *hela* utveckling, moraliskt, intellektuellt, fysiskt och estetiskt. Salomons pedagogik var filantropisk och liberal och han stödde Fridtjuf

¹²Med *formell bildning* menas i detta sammanhang utvecklande av själs- och kroppskrafter. Detta kan utvecklas medan man skaffar sig *materiell bildning* dvs. kunskaper och färdigheter i något, t.ex. skolämnen.

¹³Thorbjörnsson, Hans (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken*. samt (1992) *Slöjd och lek på Nääs, en bildkrönika om ett kulturarv*.

Bergs idéer om en bottenkola. I hans kurser förekom religiösa och moraliska inslag, liksom också auktoritära drag.¹⁴ Salomon var influerad av många utländska kontakter, och han hade god kunskap om utländska pedagoger. Han hade läst Pestalozzi och Fröbel och kände till John Dewey och han medverkade till att Comenius blev översatt till svenska.

Thorbjörnsson dokumentation visar att Salomon hade oerhört mycket kontakter både inom och utom landet och att han var mycket produktiv. Han gav ut en tidskrift "Slöjdundervisningsblad från Nääs" 1885-1902, samt höll ca 330 föreläsningar/år på Nääs. Han deltog också i några stora utställningar och fick flera priser. Han företog många utlandsresor under perioden 1877 - 1907. För att man skall förstå omfattningen av hans verksamhet, kan nämnas att under tiden 1875-1914 undervisades på Nääs ca 7700 kursdeltagare, varav 380 kom från nordiska länder och 1520 från övriga utlandet. Detta bidrog till att Salomons skrifter översattes till många olika språk och att hans idéer spreds över världen.

Av de inhemska kontakterna kan nämnas "den slöjdintresserade landshövdingen" Eric Sparre,¹⁵ med vilken Salomon hade "täta kontakter". Samme man som av Ulla Johansson utnämns till den som startade riksdagsdebatten om slöjdamnet 1876. Det kan vara lockande att spekulera i vad en sådan bekantskap kan ha haft för betydelse för slöjdens införande i skolorna, och att slöjden kom att se ut som den gjorde.

Vändpunkten för slöjdundervisningen kom under senare delen av 1800-talet, då det ostrukturerade lärlingssystemet utbyttes mot ett mera stukturerat system, som var pedagogiskt genomtänkt, och i vilket man gick från det enklare till det svårare,¹⁶ Rosalie Schallenfelt, handarbetsföreståndare i Berlin utvecklade motsvarande genomtänkta undervisningsordning för flickslöjd i sin skola i Berlin, I Finland arbetade Uno Cygnéus (1818-1888) på ungefär samma sätt, vilket säkert influerade Salomon

Salomon menade att det var folkskollärarna som redan hade en pedagogisk utbildning som skulle vidareutbilda sig i slöjd. Från 1890 - 1910 kom de flesta slöjdlärare från Nääs. Även kvinnliga folkskollärare deltog i dessa kurser. De arbetade inte sällan som ensamma lärare på landsbygden och behövde ha kompetens att undervisa själva i alla förekommande ämnen. Det förekom också slöjdläroutbildning på folkskolläroseminarierna.

¹⁴Thorbjörnsson, Hans (1990) s. 9.

¹⁵Ibid. s. 56.

¹⁶Ibid. s. 20.

Salomons centrala pedagogiska tankar.¹⁷

- Den samtida skolan var en ensidigt, teoretisk pluggskola med utan-tilläxor. Barn har ett kunskapsbegär och ett verksamhetsbegär. Man lär sig bäst genom handling, kunskaper bör vara självförvärvade.

- Människan föds med ett antal anlag, förmågheter och egenskaper. Uppfostran innebär att de goda krafterna utvecklas planmässigt. Viljans utveckling går före minnets. Moraliska och religiösa känslor är viktigare än muskelkraften. Pedagogen skall för varje enskild elev söka den lämpliga avvägningen mellan krafterna.

- Sann bildning har ingenting med stora kunskapsmängder att göra. Bildning är att se sammanhang. Salomon ville ha en skola utan allt-för många ämnen. *Materiell bildning* är kunskaper och färdigheter i ett ämne. *Formell bildning* är utvecklande av själs- och kroppskrafter, vilket sker medan man bibringas den materiella bildningen. Slöjden kan anordnas som ett kraftutvecklande formellt bildningsmedel.

Salomon föredrog att kalla sitt system för "den svenska pedagogiska slöjden", i stället för att använda begrepp som t.ex. Nääs-metoden. Skol-slöjdens uppgifter uttrycktes i följande grundsatser:¹⁸

Slöjden skall

- påverka eleverna så att de tycker om att arbeta
- skapa aktning för kroppsarbetet
- lära eleverna att arbeta självständigt
- vänja eleverna vid ordning, noggrannhet, renlighet och ärlighet
- utveckla uppmärksamheten samt göra eleverna flitiga och uthålliga
- bidra till elevernas fysiska utveckling
- öva ögat och träna formsinnet
- utöver dessa formella mål, har slöjden som materiella mål att lära eleverna använda verktygen på rätt sätt och att tillverka goda slöjdprodukter.

Vad Otto Salomon gjorde för att förmedla sina idéer till sina kursdeltagare var att utveckla en modellserie med ca 40 olika modeller med en noggrant uttänkt gradvis stegring av svårighetsgraden i arbetet. De förekom inga prov- eller övningsstycken utan varje övning ledde till att ett användbart föremål tillverkades, från det första penselskaftet, via bollträ, klädhängare, yxskäft, slev osv. till de svåraste övningarna, kryddhylla, skåp och bord. Modellserien blev mycket uppskattad och fick ett stort genomslag i svensk träslöjdsundervisning. Så småningom kom kritiken

¹⁷Ibid. s. 56.

¹⁸Ibid. s. 58.

mot ett i detalj uppstyrt system, men då skall man hålla i minnet att Salomon själv aldrig menade att modellserien var något som slaviskt skulle följas.

Eva Trotzig¹⁹ har studerat kvinnlig skolslöjd i Stockholm under ungefär samma tidsperiod som de tidigare forskarna behandlat. Hon intresserar sig för flickslöjden därför att den är ett uttryck för något, som anses vara typiskt kvinnligt. "Kvinnlig skolslöjd handlar om kvinnor, som utbildar flickor som skall bli kvinnor."²⁰ Hon skriver också i förordet²¹ att hon funderat på "det moraliska och det rituella innehållet i slöjdundervisningen". Trotzigs utgångspunkt ligger i utbildnings- och kultursociologi, men även i kvinnohistoria och pedagogik, då närmast med historiskt didaktiska aspekter på slöjdämnet för flickor.

Förutom den allmänna historiska bilden, som även de tidigare behandlade forskarna har beskrivit, lyfter Trotzig fram de kvinnoällskap som bildades under denna tidsperiod. Det var sällskap för bildade, professionella kvinnor bland dem Ellen Key, Anna Sandström, Anna Withlock samt Hulda Lundin, flickslöjdens förgrundsgestalt. Men Trotzig pekar också på andra kvinnovärldar, de hemarbetande kvinnorna och kvinnor inom textilindustrin, som hade en stor mängd kvinnlig arbetskraft under denna period.

Trotzig menar att handarbetet var starkt klasspräglat. Handarbete som broderi, knyppling m.m. ansågs som onyttigheter och ett lämpligt tidsfördriv för överklassen, medan arbetarklassen lappade och lagade och i viss mån tillverkade kläder och textilier för inredning, medan de sämst ställda flickorna möjligen inte ägnade sig åt något textilt arbete.

Under denna tid kom då Hulda Lundin, som 20-åring till Stockholm från Kristianstad. Hon hade ingen lärarutbildning, men hade redan arbetat som folkskollärlarinna där hemma, innan hon blev anställd vid Klara folkskola 1867. På något sätt fann hon nåd inför den fruktade skolinspektören Meijerberg, och fick dispens att söka ordinarie tjänst, trots att man vanligen inte anställde andra än examinerade folkskollärlarinnor i Stockholm. Hon fick också möjlighet att åka på studieresa till Tyskland för att studera flickslöjden hos systrarna Schallenfelt i Hamburg och Berlin. Trotzig nämner inte hur det kom sig att Hulda Lundin började intressera sig för flickslöjd, men Lundins far var skräddare och hennes syster Augusta hade en sömnadsateljé i Stockholm, där dåtidens för-

¹⁹Trotzig, Eva (1988): *Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd* och (1991): Maria Nordenfeldt och hennes seminarium. *Hjärna händer 100 års textil slöjd*.

och (1992) "Kvinnan bär hemmets trefnad på spetsen av sin synål." *Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*.

²⁰Trotzig, Eva (1992), s. 26.

²¹Ibid. s. 13.

nämsta familjer lät sy sina kreationer. Hulda Lundin hade förvisso textilt utbildade personer i sin närhet.

Hulda Lundins karriär fortsatte med att hon blev slöjdinspektis för flickslöjden. Hon skrev en lärobok 1882²² som följdes av en fylligare "Handledning i kvinnlig slöjd".²³ Hon startade kurser för lärare i det som kom att kallas "Stockholmsmetoden" Hon invaldes som första kvinna i centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskollära rförening 1896. Hennes metod användes allmänt även på små- och folkskollärrarseminarier.

Vad Hulda Lundin lärde sig i Tyskland var att organisera undervisningen efter ett system som inte var så olik Otto Salomons idéer om träslöjdsundervisningen. Det som tydligt skiljer dem åt är att Hulda Lundin rekommenderar klassundervisning, medan Otto Salomon vill ha mindre undervisningsgrupper. Lundin ansåg att målet för undervisningen skulle vara att öva hand och öga, stödja ordning och främja självverksamhet. Undervisningen skulle vara åskådlig och progressiv.²⁴ Hennes handledning förutsätter att det finns *ett* sätt att utföra olika handgrepp på. Valfrihet förekom i den meningen att klassen, ej individen, kunde välja mellan olika alternativa arbeten.

Hulda Lundin tog också till sig nyheter, som kunde användas i undervisningen Redan 1892 noterar hon att symaskinen framkallat nya förhållanden:

Vi måste sålunda lära våra elever det, som symaskinen icke förmår att uträtta, nämligen att taga mått, att rita mönster, att klippa till, att sammansätta och ordna klädesplagg samt inöfa färdigheten att stoppa, laga och märka väl. Men naturligtvisböra vi även lära våra elever att bilda stygn".²⁵

Hulda Lundins skrifter diskuterades på Nääs-kurserna, där man försökte analysera innehållet i hennes kursuppläggning. Trotzig citerar en diskussion från 1904, där Maria Nordenfelt²⁶ deltar. Deltagarna på Nääs ansåg att hennes mönster var alltför svåra och omoderna, de var då 14 år gamla.

Trotzig såväl som Johansson påtalar att när ansvaret för undervisningen flyttas över från hemmet till skolan, blir den legitimerade skolorundervisningen ansedd som överlägsen hemmets amatörmässiga kun-

²²Lundin, Hulda (1888). *Klädsömnad*.

²³Lundin, Hulda (1892). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*.

²⁴Ibid. s. 2.

²⁵Ibid. s. 10 f.

²⁶Maria Nordenfelt var själv elev till Hulda Lundin, hon startade en egen handarbetsläroutbildning i Göteborg.

skapsreproduktion. Det filantropiska inslaget, som tidigare bestod i att bättre bemedlade tog hand om fattiga flickor, försvann. Handarbetandet, sömnaden "pedagogiserades" genom *planmässigheten*, det fanns en uttänkt läro gång byggd på en teori, och genom *själöverksamheten*, barnen skulle själva arbeta och tillverka något. Det viktigaste var dock *arbetsprocessen*. Produktens slutliga utseende berodde på hur processen utformades. För att nå det slutliga resultatet måste man känna till handgrepp och arbetsgång. Slöjdämnet lanserades i kraft av det formella bildningsmotivet, det visade med sina konkreta produkter exempel på vad barnen fick lära sig i skolan. Trotzig anser att slöjdämnet därmed också accepterades av andra lärargrupper.

Trotzig menar att "varje skolämne rör sig i ett rum, ett socialt och geografiskt".²⁷ Lärare och elever uppvisar speciella rörelsemönster. I gosslöjden fick pojarna ett större rörelseutrymme, man valde slöjdaktiviteter gav dem kroppsrörelse, medan flickorna fick uteslutande stillasittande sedesamma sysselsättningar. "Deras slöjd höll dem på plats". Klassrummet kan betraktas som en scen där lärare och elever har bestämda positioner. Slöjden har under en lång följd av år varit könssegrerad, men också geografiskt åtskild i skolan, mycket ofta låg textilslöjdssalen på vinden och träslöjden i källaren. Trotzig anser att detta är ett tecken på de olika syften som styrde de båda slöjdarterna. Slöjden var ett medel för att hänvisa eleverna till de "rum, där de hörde hemma", socialt och kulturellt.

Trotzig hävdar att slöjdundervisningen under denna period var helt inriktad på att bidra till att reproducera barnens könstillhörighet, dess funktion var att förmedla befintliga könsroller. Hulda Lundin ansåg att små gossar kunde syssla med textil handarbete men mot detta opponerade sig Otto Salomon.²⁸

I ett samhälle som sekelskiftets var det uteslutande män som fattade de viktiga, övergripande besluten i det "pedagogiska systembygget". Besluten följdes upp på lägre nivå av folkskoleinspektörerna, som också var män. Det var alltså männen som formulerade villkoren för både flick- och gosslöjd. Det var de behov som männen såg, som kunde tillgodoses i de nya ämnena. Det var en kvinnligt dimension, som tillfördes skolschemat där idealet var att fostra en präktig skötsam hustru.

När Trotzig jämför de båda slöjdarterna finner hon bl.a. att gosslöjden saknar klassaspekt, medan den finns tydlig i olika slags handarbete för flickor, att den monopolställning som Nääs hade som enda utbildningsställe för trä- och metallslöjdlärare gav lärarna en gemensam bas, vilket inte handarbetslärarinnorna fick. Flickslöjden utvecklades av

²⁷Trotzig, Eva (1992) "Quinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål." s. 94.

²⁸Ibid. s. 108.

enskilda individer, medan Salomon byggde ett stort system. Trotsig tror inte att pojkslöjden hade samma påverkan på pojksars liv, som flickslöjden hade på flickorna, därför att snickeriverksamheten inte vanligen förekom på hemmaplan, medan det flickorna gjorde i sin slöjd, var det som vanligen förekom i ett hem och som föll på kvinnans lott att ta ansvar för. Både Salomon och Lundin, även Ellen Key,²⁹ ansåg att skolans uppgift var att förädla, inte förändra ett s.k. "skomakare bliv vid din läst"-syndrom

Per Hartman har i en studie från 1984³⁰ i inledningen gjort ett historiskt svep över trä- och metallslöjdsundervisningens utveckling från 1700-talets arbetsstugor och framåt. Även han poängterar den tidiga slöjdens moraliska aspekter. Hartman anför tesen att slöjden fick sitt genombrott som ämne i folkskolan först när man tonat ner den yrkestränande och hantverksmässiga delen i ämnet och därmed tagit avstånd från de gamla arbetsstugornas verksamhet för att i stället använda argument för slöjden som ett formellt bildningsinstrument, med en pedagogisk uppläggning.

I en C-uppsats i pedagogik har **Merin Trapp** beskrivit olika utvecklingslinjer i svensk skolslöjd fram till 1970-talet.³¹ Hon har organiserat sin genomgång av ämnet i olika idélinjer.

1. Etisk-religiös idélinje

Slöjden ses som ett allmänt uppfostringsmedel, inte som någon kunskapsförmedlande funktion. Man skulle lära sig att arbeta noga och hängivet i en slags underkastelse av uppgiften, i vissa fall som en religiös pliktuppfyllelse.³² Slöjden passar också barns (och vuxnas verksamhetsbegär), en passande sysselsättning, som kan vara manipulerande eller som avhåller den som slöjdar att göra något annat, t.ex. idka politisk aktivitet.

2. Samhällsekonomisk idélinje.

Slöjden har en kunskapsmeddelande och konsumentfostrande uppgift, vilket inte utesluter yrkesförberedande aspekter. Grunderna för detta synsätt kan man finna i bondesamhällets husbehovsslöjd.

²⁹Ibid. s. 114, hänvisning till Keys "Barnens århundrade 1900".

³⁰Hartman, Per. (1984): *Slöjd för arbete eller fritid*. s. 1-25.

³¹Trapp, Merin (1975): *Svensk skolslöjd*.

³²Jfr. uttrycket "klosterarbete" som ibland används som omdöme om ett handarbete som krävt många timmars noggrant arbete.

3. Socialpedagogisk idélinje.

Detta synsätt är besläktat med det etiskt religiösa men innehåller också aktning för handens arbete. Flera tidiga filosofer, som Holbach, Salzmann och även Rousseau ansåg att kännedom om och förståelse för handens arbete var nödvändiga för att utveckla *hela* människan. Man ansåg också att det praktiska arbetet behövdes som en motvikt mot det teoretiska. I denna kategori finns också slöjdens del i kulturarvets bevarande och utveckling. Slöjden var från början förankrad i lokala traditioner, men kom att bli mera "standardiserad" genom Lundins och Salomons utbildningar och skrifter, som fick en stark genomslagskraft i stora delar av landet. Könrollsproblematiken i slöjden räknas också till denna idériktning. Hos pojkar har man haft den manliga traditionen hemifrån medan skolan har stått för mera allmänna uppfostringsmål. För flickorna har det blivit de traditionellt kvinnliga sysselsättningarna och uppfostran till att bli en god mor och husmor, som förmedlats i både hem och skola.

4. Allmän-pedagogisk idélinje.

Slöjden har en del i skolans uppgift att bidra till hela människans utveckling. Ämnet kan ha en dubbel roll, dels som yrkesförberedande (dock inte yrkesutbildande), dels som formellt bildningsmedel. Till den gruppen kan man räkna flera av de stora pedagogerna, Comenius,³³ Herbart,³⁴ Fröbel,³⁵ och Pestalozzi.³⁶ Både Otto Salomon och Hulda Lundin var starkt influerade av dessa tankegångar, vilket tog sig uttryck i deras modellserier. De hävdade båda att huvudvikten av slöjdarbetet inte ligger på den färdiga produkten utan på själva arbetandet. Den amerikanske pedagogen John Dewey ville göra skolan till en yttring av aktivt samhällsliv. Han ansåg att barn har fyra dominerande impulser: den sällskapliga, den skapande, forsknings- och upptäckarinstinkten och den konstnärliga, vilket innebar att han förespråkade aktivitetspedagogik, enkelt uttryckt "learning by doing".

³³Comenius menade att människan fått tre viktiga verktyg, förståndet, tungan och handen, vilka skall brukas genom att människan tänker, talar och handlar.

³⁴Hербart ansåg handen vara verktygens verktyg. Handen och språket höjer människan över djuren.

³⁵Fröbel talade för motorikträning, för utvecklande av form- och skönhetsinne, fostrar driftighet och väcker skaparkraft.

³⁶Pestalozzi prövade själv att utforma skolor med arbetsundervisning med yrkesförberedande aspekter, han beskrev också barns behov av självverksamhet.

1920 - och 1930 - talen

En förhållandevis stor mängd forskare har intresserat sig för åren omkring sekelskiftet, men sedan saknas källor för att beskriva slöjdämnets fortsatta utveckling. Därför väljer jag att referera till 1919 års normalplan som utgångspunkt.

1919 kom "Undervisningsplan för rikets folkskolor".³⁷ Slöjd fanns med på timplanen för både 6- och 7-årig skola, men utan angivet antal undervisningstimmar, vilket f.ö. också gällde ämnena trädgårdsskötsel och hushållsgöromål. Man skriver i en förklarande anmärkning:

Undervisningen i slöjd har å timplanen förlagts utanför skolans egentliga undervisningstid, och torde i allmänhet 4 veckotimmar böra avses härför i de klasser inom folkskolestadiet, för vilka sådan undervisning må komma att anordnas.

Kursplan eller kursfördelning, som det kallas, finns med i slutet av Undervisningsplanen där anger man följande målskrivningar:

SLÖJD FÖR GOSSAR

Undervisningen i slöjd för gossar i folkskolan har till uppgift att, på samma gång den bibringar lärjungarna förmåga att självständigt förfärdiga enkla föremål av olika material, hos dem utbilda god smak, praktiskt omdöme och allmän händighet samt därmed hos dem väcka aktning och håg för kroppsligt arbete.

SLÖJD FÖR FLICKOR

Undervisningen i slöjd för flickor i folkskolan har till uppgift att bibringa lärjungarna förmåga att förfärdiga enkla, för dem nyttiga föremål, att hos dem utbilda god smak, praktiskt omdöme och allmän händighet samt hos dem väcka aktning och håg för husligt arbete.

Som synes är skrivningarna mycket lika varandra, men det finns skillnader. Pojkarna skall *självständigt* förfärdiga sina föremål, samt utveckla håg för *kroppsligt* arbete, medan flickorna skall tillverka *nyttiga* föremål och utveckla en håg för *husligt* arbete.

För både pojkar och flickor börjar slöjden i åk 3, men där finns även ett alternativ för de skolor där man i samband med hembygdsundervisning kan starta redan i åk 1. Skrivningen är identisk för barnen, även pojkarna förväntas sy olika stygn på mjukt tyg, sy i band och knappar samt lära sig märka och stoppa.

Pojkarna ägnar sig sedan i åk 4 åt pappslöjd, i åk 5, 6 och 7 åt träslöjd, med möjlighet att i sista året också få arbeta med metallslöjd.

³⁷Undervisningsplan för rikets folkskolor. Den 31 oktober 1919. s. 7-8, 15, 137-145.

Flickorna lär sig de viktigaste stygnsorterna, de virkar som en förträning till stickningen som införs i åk 4 och 5. I folkskolans sista klasser får de också träna på att sy på symaskin.

Anvisningarna för de båda slöjdarterna är likartade, men avslöjar också arvet från Otto Salomon och Hulda Lundin. Författarna till normalplanen visar t.ex. att man lyssnat på den kritik som riktats mot modellserier och deras brist på anknytningar till lokala traditioner eftersom man understryker att modellserierna kan ändras och anpassas till lokala förutsättningar. Läser man noga, kan man trots likheterna i skrivningar mellan slöjdarterna, finna en hel del skillnader mellan anvisningarna för gosslöjden och anvisningarna för flickslöjden.

Carl Malmsten³⁸ kritiserade vid flera tillfällen undervisningen på Nääs och dess modellserier, vilket resulterade i en häftig debatt i pressen. Han menade att barnet skulle få skapa sitt föremål själv, först genom frihandsteckning, sedan genom det framväxande arbetet. Gradvis, skulle enligt Malmsten, kraven ökas på precisionen, genom att man arbetade med omväxlande fri form och sammansättningar som fordrade exakta mått. Malmsten undervisade själv på Nääs 1923-25 och 1943. Hans anda levde dock kvar även senare, som en alternativ inriktning, vidmakthållen av vissa lärare.

1940 - och 1950 - talen

Den här tiden har inte heller lockat många forskare att skriva om slöjdämnet, med undantag för en studie av Jan Sjögren som berör åren 1940 - 1962.³⁹ Ur denna studie har följande sammandrag hämtats:

I slutet av det andra världskriget startade det stora och omfattande arbetet att införa en skola för alla, dvs. att avsluta det traditionella parallellskolesystemet och införa det som via enhetsskolan skulle bli vår nuvarande grundskola.

Enl. 1940 års skolutredning intar bl.a. slöjdämnet en särställning genom att undervisningen ger värdefulla praktiska färdigheter utan att vara en yrkesutbildning. Självförtroendet ökar hos elever som lyckas med praktiska uppgifter, vilket i sin tur gynnar skolarbetet för övrigt. Skolutredningen ansåg vidare att manuella sysselsättningar hade stort värde ur allmän uppfostringssynpunkt. Trots detta ställs det manuella arbetet mot "det mera kvalificerade" vilket torde betyda de teoretiska arbetsuppgifterna.

³⁸Carl Malmsten (1888 - 1972) var möbelarkitekt, pedagog och initiativtagare till flera skolor och utbildningar.

³⁹Sjögren, Jan (1985): *Praktiskt i skolan*. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola. Arbetsnotat från Tema-T.

1946 års skolkommission förordade alternativ till den traditionella klassundervisningen, som uppfattades som auktoritär, med t.ex. aktivitetspedagogik, arbetsskolemetoder och laborativa metoder. Demokratibegreppet betonades. Kommissionen diskuterade olika begåvningsprofiler och kom fram till att lärarna genom individualiserad undervisning och genom elevens olika val skulle kunna ge en jämbördig undervisning till både praktiskt och teoretiskt begåvade. Det betydde i praktiken sammanhållna klasser upp till åk 7 där teoretiska och praktiska ämnen ställdes mot varandra. Kommissionen menade också att den estetiska och praktiska bildningsnivån skulle höjas för alla.

1948 års konstituerad kommission bygger sitt uttalande på en utvecklingspsykologisk grund. Betoningen ligger på utveckling av individen genom skapande arbete. Målsättningen för estetisk fostran är att utveckla förmågan att ta emot intryck och att bejaka känslor och upplevelser samt att öva sig i att gestalta dem.

Amnena teckning och slöjd lyftes fram som medel för denna fostran. Slöjdens tidigare inriktning på manuella färdigheter och tillverkning av nyttoföremål hade i dessa sammanhang ingen större betydelse.

1957 års skolberedning betonade att individens behov skulle balanseras mot samhällets krav. Eleverna skulle stimuleras till verksamhet som bidrar till social mognad, fysisk, emotionell och intellektuell utveckling, särskilt betonades sambandet mellan de två sista aspekterna. 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. skolberedningen väsentligt. Detta arbete resulterade i den första läroplanen för grundskolan 1962.⁴⁰

Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet

Efter att jag läst Hans Thorbjörnssons böcker och dessutom gjort ett besök på Nääs, anser jag att Otto Salomon hade alldeles speciella förutsättningar för att driva sin idé, med hjälp av ett internationellt kontaktnät, stor bekantskapskrets och ekonomiska resurser. Hans pedagogiska inriktning var i början trevande, Salomon hade själv ingen lärarutbildning, men idén utvecklades och stabiliserades efter möten och samtal med bl.a. den finske Cygnéus.

Salomon hade det vi med modernt språkbruk kallar för ett "koncept" att erbjuda. I naturskön trakt, hade han tillgång till ett landområde, med en herrgård och många andra byggnader som lämpade sig för verk-

⁴⁰Läroplan för grundskolan. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. 1962.

samheten. Han hade resurser och kunskap om hur han skulle marknadsföra sitt projekt samt inflytelserika kontakter inte bara i Sverige utan även utomlands. Dessutom hade han en pedagogisk idé, som gradvis utvecklades genom resor, korrespondens och samtal med kända pedagoger. Denna idé passade "som handen i handsken" in i dåtidens aktuella skoldebatt grundad på den politiska och sociala situationen.⁴¹

Olikheterna i förutsättningar för införande av goss- och flickslöjd i folkskolan är uppenbara och kanske inte heller förvånande, med tanke på den tidens samhälle. Däremot tycker jag det är anmärkningsvärt hur olika Salomon och Lundin arbetar, trots att de i grunden har många gemensamma värderingar. Jag får ett intryck av att Lundin, kanske på kvinnors vis, hämtade hem de undervisningsmetoder som hon blev skickad till Tyskland för att studera. Hon var möjligen ett redskap för skolinspektör Meijerberg och kanske också Fridtjuf Berg. Hennes idéer måste i varje fall ha passat dessa herrars åsikter, annars hade hon knappast haft någon möjlighet att genomföra dem.

Min fråga blir då: utformades flickslöjden på 1800-talet efter vad dessa män ansåg att flickor bör kunna? Precis på samma sätt som riksdagsmännen uttalade sig om vad bondhustrurna kunde eller inte kunde lära sina döttrar. Den handarbetsundervisning som Lundin presenterade är så extremt asketisk, att jag saknar varje form av kvinnlig önskan att pryda och dekorera, även med mycket enkla medel.

Nästa fråga gäller hur mycket Salomons personliga släktskap och vänskap med personer i ledande ställning i bl.a. riksdagen betydde för att gosslöjden fick statsbidrag 10 år före flickslöjden. Både Johansson, Thorbjörnsson och Hartman nämner att landshövdingen Eric Sparre startade debatten i riksdagen om att slöjd skulle införas på folkskolans timplan. Han var en god vän till Salomon.

Kan det bero på Salomons idéer om att träslöjd inte lämpade sig för pojkar under 11 år, att vi fortfarande (enl. Lgr 80) startar med slöjd först i åk 3?

Kunde Lundins uppfattning om att klassundervisning var att föredra framför undervisning i mindre grupp som Salomon förespråkade, ha något att göra med att hon ville göra flickslöjden mera organiserad och på så sätt professionell, så att den märkbart skilde sig från tidigare filantropisk handarbetsverksamhet i hemmen? Ville hon bevisa att flickslöjden gick att bedriva på samma sätt som andra skolämnen, med en pedagogisk uppläggning?

⁴¹Jfr Johnssons och Florins historiebrevning av tiden 1850-1919.

Hur kommer det sig att Salomon och Lundin kunde få ett så stort inflytande på svensk skollöjd under närmare 70 år?

Dessa frågor skall i detta sammanhang uppfattas som retoriska, de kommer inte att besvaras i detta arbete.

Kapitel 5

SLÖJDÄMNETS MÅLSÄTTNING I LÄROPLANS- TEXTERNA

I det här kapitlet kommer jag att först göra en översikt över skolans utveckling under den tid undersökningen avser, därefter följer en kortfattad redovisning av tidigare granskningar av slöjdämnets texter. Sedan redovisar jag resultatet av min egen granskning av Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94.

Den obligatoriska skolans utveckling

Ser man på den obligatoriska skolans utveckling under åren 1955 -1995, vill jag börja med att peka på två tydliga tendenser som har visst samband med varandra. För det första har skolan demokratiserats på flera sätt. Richardsson¹ tycker sig urskilja fyra olika innebörder av demokratiseringsbegreppet:

- utbildningsmöjligheternas demokratisering - allas rätt och möjlighet till utbildning
- fostran till demokrati, utveckla människor som kan värna om demokratiska värden
- gemensam skola för alla, avskaffandet avparallellskolesystemet
- ökat elevinflytande

För det andra kan vi konstatera att det skett en förändring från en urvalsskola till en tillvalsskola.² Det gamla parallellskolesystemet byggde på urval, den allmänna grundskolan skulle vara en skola för alla, men man öppnade i stället tillvalsmöjligheter för varje elev. I Lpo 94 har man infört både skolans val och elevens eget val, med möjligheter för eleverna att påverka sin utbildning redan från de lägsta klasserna i grundskolan. Effekten av förändringarna kan diskuteras därför att eleverna vanligtvis väljer mera traditionellt än vad jag antar beslutsfattarna förväntat sig. Den sociala hemmahörigheten gör att elever från hem med studietraditioner i högre grad väljer teoretiska utbildningar trots låga betygsnivåer, könsrollerna påverkar också elevernas val. Det är t.ex. fort-

¹Richardson, Gunnar (1994): *Svensk utbildningshistoria*. s. 80.

²Ibid. s. 67.

farande alltför få flickor som väljer tekniska utbildningsvägar i hela utbildningssystemet.

Vad har nu denna utveckling haft för betydelse för slöjdamnet? I det gamla parallellskolesystemet hade slöjden ett litet utrymme i realskolan och ett betydligt större i flickskolorna, medan det i folkskolorna³ fanns 4 tim slöjd per årskurs från åk 3 tom åk 6, därefter minst 2 tim i åk 7, 8 och 9 med möjlighet att välja till ytterligare slöjdtimmar. Tillsammans blir det minst 22 tim slöjd (i en slöjdart) att jämföra med grundskolans 16 tim, vilket sedan ytterligare minskats i den senaste läroplanen. Vi kan konstatera att utrymmet på schemat för obligatorisk slöjd-undervisning har krympt genom åren.

I skolorna som föregick grundskolan fanns det inte så stora valmöjligheter för eleverna, skolan bestämde vilken schemamodell som skulle tillämpas. I grundskolan har alltid slöjd funnits med som ett valbart ämne, där eleverna förutom de obligatoriska timmarna, kunnat välja till ytterligare slöjd i en omfattning upp till ca 10 tim extra under åk 7-9 i Lgr 62. Allt efter som tillvalsmöjligheterna ökat, stofffrångseln i skolan blivit större och ett modernt samhälle utvecklats som ställer andra krav på skolan, så har slöjdamnet fått ge plats till andra alternativ. I en demokratiserad skola ökar alltså möjligheterna att välja något annat än slöjd.

Jag vill beröra ytterligare en demokratiaspekt, det ökade elevinflytandet. I slöjdamnet har elevernas inflytande på sitt slöjdarbete påpekats i grundskolans alla läroplaner. Enligt Den nationella utvärderingen⁴ påvisades att eleverna på lågstadiet hade störst möjlighet att påverka sin undervisning, sedan minskade stadigt deras möjligheter att påverka, till att vara mycket liten på högstadiet. I samma undersökning,⁵ där man frågade elever i åk 9 om deras slöjdundervisning svarar 65% att de anser sig kunna påverka sin slöjdundervisning mycket eller ganska mycket. Det verkar troligt att slöjdamnet har lyckats bättre än de flesta andra ämnen i att verkligen låta eleverna känna att de själva kan påverka innehållet i sin undervisning.

Strukturellt sett har skolan också genomgått en stor förändring under de aktuella åren som berörs av grundskolans fyra läroplaner. Den tidigare starka centralstyrningen har gradvis minskat till förmån för kommunerna, som har fått ett allt större ekonomiskt ansvar för den obligatoriska skolan och därmed också större möjligheter att genom lokala beslut styra skolans inriktning och utformning. Detta har för slöjdens del betytt att de förut "öronmärkta" timmarna och organisato-

³Kungliga Skolöverstyrelsen (1955): *Undervisningsplan för rikets folkskolor*. U 55. s. 46 ff.

⁴Skolverket (1993): *Skolor och elevers utveckling*. s. 78 - 93.

⁵Skolverket, (1993): *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Slöjd huvudrapport*. Rapport nr 24, s. 15.

riska resurserna för gruppdelning⁶ samt centrala rekommendationer för hur en slöjdsal skall vara utrustad, har försvunnit. Det ankommer nu på varje enskild slöjdlärare att på sin skolenhet försöka hävda sitt ämnes förtjänster och behov. Vanligtvis finns det en lärare i textilslöjd och en lärare i metallslöjd knutna till varje skola. Enligt resultatet av den enkätundersökning som redovisas i kap. 7 kan man anta att minst 1/3 av slöjdlärarna har ambulerande tjänster. När de demokratiska besluten skall fattas i arbetslaget, har ämnen med färre företrädare ett mindre antal röster. Fördelen med en kommunal närdemokrati kan motverkas av risken att starka lokala intressen styr upp verksamheten på ett alltför snävt sätt.

Den kanske viktigaste förändringen i den pedagogiska debatten under senare år är den förändrade syn på kunskap och lärande som kommer till tydligt uttryck i texter som kommit fram i samband med förarbetet till Lpo 94.⁷ Tidigare använde sig lärare mycket av förmedlingspedagogik, dvs. de förmedlade den kunskap som var förutbestämd att eleverna skulle besitta, på ett lämpligt sätt. Läraren följde de ofta detaljerade texterna i läroplanen, eller de läroböcker som var godkända som läromedel och var på så sätt säker på vilka kunskaper skolan skulle "ge" till eleverna.

Ett samhälle stätt i snabb förändring, med ett stort mediautbud, en massiv informationstäthet, datateknologi m.m. ställer nya krav på skolan och arbetslivet. Nya ekonomiska förutsättningar tvingar fram nya lösningar. Den gamla typen av klassundervisning har visat sig passa dåligt i dessa sammanhang. Med ett stort utbud inom många områden måste man lära sig välja och prioritera, en större medvetenhet om miljö- och energiproblem måste utvecklas även hos barnen, större kunskap om internationella frågor är nödvändiga för dem som kommer att leva hela sitt liv i ett mångkulturellt samhälle.

Hur påverkar allt detta skolan? Den pedagogiska forskningen har visat oss att inlärning är en aktiv process. Ingen kan lära någon något, det enda som en lärare kan åstadkomma är att skapa förutsättningar för att elevens eget lärande kan komma till stånd. Det har blivit allt viktigare för skolan att hos eleverna grundlägga en vana att grunda sina ställningstagande på kunskaper och egen förnuftsmässig övertygelse, snarare än på traditioner eller på auktoritetens utsagor. Att vara en "kunskaper

⁶Från och med Lgr 62 har ingen slöjdlärare behövt ha mer än 16 högstadeelever i samma slöjdgrupp. Från och med den 17:e eleven utföll ersättning för en ny grupp. Delningstalet för LM-stadierna var från början 24, men ändrades i och med Lgr 69 till 17. Slöjdsalarna var mestadels utrustade med 16 elevarbetsplatser och det var svårt att arbeta med flera elever. I trä- och metallslöjd tillkom säkerhetsaspekter. Idag finns inte längre centralt uttalade normer för gruppstorlekar.

⁷Skolverket (1994): *Bildning och kunskap*.

pande" person, dvs. aktivt bygga sin egen kunskapsgrund, blir en allt viktigare förutsättning för att kunna delta i ett demokratiskt samhälleligt liv.

Detta får konsekvenser för hur skolans arbete skall organiseras. Det blir allt vanligare med årskursintegrering, där barn i olika åldrar arbetar med samma arbetsområde utifrån sina egna förutsättningar. Lpo 94 saknar helt anvisningar om arbetsformer och arbetssätt, men innehåller i stället ett antal mera preciserade målbeskrivningar, vilket ger lärare och elever frihet att sträva mot målen på många olika sätt.

Efter att ha gjort en elementär genomgång av det som i de olika läroplanerna anges i början av det första kapitlet och en summarisk sammanfattning av respektive läroplans innehåll och omfattning, kan jag konstatera att Lpo 94 skiljer sig från de övriga på flera sätt. Det väcker frågor om vad för slags styrdokument våra svenska läroplaner är. Sixten Marklund⁸ skriver i kommentarmaterial till Lgr 80 att läroplanen skall ange skolans mål och riktlinjer för skolans arbete, samt anvisningar för skolans verksamhet (SFS 1978:588). Det är nu uppenbart att en sådan skrivning kan tolkas på olika sätt. Olika läroplaner kan styra på olika nivåer och mer eller mindre i detalj. Det som inte skrivs i läroplanen kan antingen vara något som planeras lokalt eller som på annat sätt uttrycks i kommentarmaterial eller separata anvisningar.

Flera forskare menar att man kan se läroplanen utifrån tre olika nivåer. Den första är de officiella texterna *den läroplan som avses att genomföras*, den andra nivån är *lärarens tolkningar, vad läraren avser att undervisa om*, sedan den tredje vilken representerar elevernas nivå, *den verkliga läroplanen*. I det här kapitlet behandlar jag endast den första nivån, lärarutbildningens kursplanetexter hör också till samma nivå, men redovisas i kap. 6. Den andra nivån, lärarnas tolkningar, kommer till uttryck i kapitel 8 medan den tredje nivån inte alls berörs i detta arbete.⁹

Att granska läroplanstexter - några teoretiska och metodiska överväganden

Framtagandet av nya läroplanstexter sker på olika sätt under olika perioder. Under de stora skolreformernas tid på 60-talet använde man sig av ett omfattande beredningsarbete och breda remissförfaranden.

⁸Marklund, Sixten (1989): *Läroplaner Arbetsplaner, Utblickar och kommentarer inför Lgr 80*. s. 6 ff.

⁹Den som är intresserad av elevernas syn på vad slöjdundervisningen ger hänvisas till de olika rapporter som utgivits i anslutning till den Nationella utvärderingen, se litt. listan.

Även inför Lgr 80 gjordes ett stort förberedande arbete, medan mönstret förändrades på 80- och 90-talen. Skolöverstyrelsen som tidigare spelat en stor roll i läroplansarbetet avskaffades och inför Lpo 94 använde sig Utbildningsdepartementet i stället av mindre expertgrupper eller en-manutredningar i syfte att anpassa sig till ett samhälle i allt snabbare förändring.

När man läser läroplanstexter måste man hålla i minnet att de är tidsdokument, tydligt färgade av sin tids problem och framtidstro, påverkade av tekniska innovationer och ekonomiska förutsättningar. Dessutom är de politiska styrdokument. Förändringar i utbildningsväsendet kan vara betingade av strukturomvandlingar i samhället, men de kan också vara ett verktyg för en politisk önskan att förändra samhället. En av förutsättningarna för att förändringar skall komma till stånd är att påverka utbildningssystemet genom att skriva en ny läroplan. En text i en nationell läroplan som avser ett speciellt skolämne kan därför inte ses isolerat från det sammanhang som den läroplanen utgör.

Redovisning av min granskning

Som ett led i arbetet att analysera slöjdämnets "kärna", kommer de officiella texter som fungerar som måldokument och som vägledning för lärare i deras val av innehåll och arbetsformer för sin undervisning i ämnet att redovisas. Avsikten med granskningen av läroplanstexterna är att belysa på vilket sätt slöjdämnet motiverats i olika läroplaner, vilken målsättning som formulerats och vilka förväntningar som läroplanerna därmed ger uttryck för. Detta görs med fyra nedslag i tiden, nämligen med de fyra läroplaner som utarbetats på nationell nivå sedan grundskolan genomfördes.

När jag granskat slöjdämnets texter har jag för det första noterat texternas olika karaktär, vilket bl.a. tar sig uttryck i stora skillnader i textvolym, därefter har jag studerat nyckelord eller nyckelbegrepp i de olika läroplanernas måltexter för slöjdämnet för att se vilka begrepp som funnits med i alla texter, vilka som kommit till och vilka som försvunnit. Till sist har jag gjort en kategorisering av innehållet i de för slöjdämnet inledande texterna i de fyra läroplanerna.

Kortfattad presentation av grundskolans läroplaner

Jag gör nedan en sammanfattning av det som jag uppfattar som kännetecknande för varje läroplan allmänt och det som är slöjdspecifikt vad gäller avsikten med och därmed förväntningar på slöjdämnet. Eftersom texterna i de olika läroplanerna är olika till omfång och karaktär, har jag

försökt göra en jämförande analys enbart på den inledande texten för slöjdämnet.

Lgr 62 allmänt

Förarbetet inför grundskolans införande var mycket omfattande, det startade med 1940 års skolutredning, vilken sedan följdes av flera utredningar, försöksverksamhet i ett flertal skolor och olika forskningsinsatser innan den första läroplanen slutligen kom 1962. Det tog alltså mer än 20 år av förarbete och försöksverksamhet innan beslutet om hur en ny grundskola skulle utformas kunde fattas. Lgr 62 blev en läroplan som beslutades med en bred parlamentarisk förankring.

Grundskolans första läroplan var ett omfattande dokument där man presenterade en sammanhållen, grundläggande utbildning så högt upp i skolåren som möjligt, medan det blev en mycket differentierad skola i åk 9. Sista skolåret var uppdelat på 9 linjer som innehöll allmänna ämnen och yrkesämnen. De inledande allmänna texterna omfattar 105 tätskrivna, tvåspaltiga sidor, där mål och riktlinjer för skolarbetet följs av en rad detaljerade anvisningar för hur skolans verksamhet skall utformas. Det första som omnämns efter skollagens första paragraf är att skolan skall främja elevernas allsidiga utveckling vilket sker genom att de meddelas kunskaper och får öva sina färdigheter. I fortsättningen nämns bl.a. att skolan skall ge eleverna individuell, social, personlig, etisk, estetisk-praktisk och fysisk fostran samt fostran för arbete, vidare skall eleven fostras till aktivitet och engagemang i samhälleligt och ideellt arbete.

Anvisningarna avser t.ex. val av lärostoff, undervisningsformer och arbetssätt, specialundervisning, bedömning av elevernas arbetsresultat samt elevvård. Läroplanen ger också synpunkter på undervisningsmateriel och AV-utrustning, man hänvisar till programmerat inlärningsmaterial, där stoffet utformats och formulerats i korta avsnitt med en långsam ökning av svårighetsgraden.¹⁰ Det talas också om arbetsböcker, arbetsblad, instruktionskort och även om "mekaniska anordningar, inlärningsmaskiner".

Där finns också exempel på olika timplaner och skriften avslutas med ett stort antal sidor med kursplaner för samtliga ämnen kompletterade med mycket detaljerade anvisningar och kommentarer.

Kursplanetexterna anger under rubriken "Huvudmoment" det stoff och de färdigheter som ansågs vara det mest väsentliga i undervisningen. Författarna ansåg att det fanns goda möjligheter till variation av studiernas uppläggning inom ramen för huvudmomenten, men sett i

¹⁰Lgr 62 s. 98.

tidens backspegel anser jag nu, att texterna var mycket styrande i detaljer.

Lgr 62 slöjd

Kursplanerna för ämnen för estetisk praktisk och fysisk fostran står sist bland de obligatoriska ämnena och inleds med en gemensam text. Där framhålles att den intellektuella skolningen går hand i hand med estetisk-praktisk och fysisk fostran¹¹ och att estetisk fostran skall främjas genom undervisningen i skolans *alla* ämnen. Undervisningen skall bidra till att grundlägga bestående fritidsintressen. Skapande förmåga förknippas med en öppen attityd, experimentlust och självförtroende, men lärarna bör inte använda sig av färdiga förlagor eller förebilder som illa ansluter sig till barnets utvecklingsnivå. Undervisningen skall också ända från åk 1 bidra till elevernas arbetsfostran, sociala och ekonomiska fostran.

De speciella avsnittet för slöjdtexter inleds med en kortare gemensam text för de båda slöjdarterna, vilket analyseras senare i detta kapitel, för att sedan ange huvudmoment, anvisningar och kommentarer separat för textil- respektive träslöjd, metallslöjd. Rubrikerna i dessa texter är lika, men texterna skiljer sig åt på vissa punkter. Under huvudmoment anges detaljerat vilket innehåll ämnet skall ha i de olika årskurserna. Träslöjd och metallslöjd beskrivs var för sig. Textinnehållet i anvisningarna varierar en del mellan slöjdarterna, som ex. kan nämnas att det under rubriken allmänna synpunkter för textilslöjd talas om skapande fantasi och estetisk fostran, material av lämplig kvalitet och harmoniska färger, prisedvetenhet och att bli en god textilkonsument, medan det på motsvarande plats för trä- och metallslöjd står om elevernas fostran till ordning, noggrannhet, sparsamhet, ansvarskänsla och självständigt skapande inom givna ramar och utvecklandet av god smak. Till synes likartade skrivningar, men vid noggrann läsning hittar man nyansskillnader. De sista raderna i samma avsnitt är dock likalydande "Även om flickor i regel torde komma att undervisas i textilslöjd och pojkarna i trä- eller metallslöjd, skall pojkarna kunna delta i textilslöjd och flickorna i trä- eller metallslöjd."¹²

Lgr 69 allmänt

Inför Lgr 69 pågick det som kallades för en rullande läroplansöversyn och enl. Marklund¹³ skall den inte uppfattas som en helt ny läroplan,

¹¹Ibid. s. 293.

¹²Ibid. s. 321, 329.

¹³Marklund, Sixten, (1980:2) *Läroplaner och arbetsplaner*. Utblickar och kommentarer inför Lgr 80.

utan som en revision av den tidigare Lgr 62. För lärarna som knappast hunnit vänja sig vid allt som var nytt i grundskolan, kom dock den nya läroplanen att upplevas som ytterligare en reform med nya pålagor, (förf. anm. grundad på egna erfarenheter).

Den inledande texten betonar att skolan skall främja elevens allsidiga utveckling genom att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter.

Begreppet "eleven i centrum" kan ses som nyckelord i dokumentet. Skolans koppling till samhället betonas mer än tidigare. Texterna omfattar i stort samma innehåll som den tidigare läroplanen, med den skillnaden i uppläggning att olika samverkansformer och studie- och yrkesorientering beskrivs *före* den traditionella undervisningen. Antalet tillvalsämnen har minskats, trots att de nya ämnena konst, ekonomi och teknik införts, och de mera yrkesinriktade ämnena har försvunnit.

I samband med den nya läroplanen utvecklades olika specialklasser och undervisningsgrupper och elever med särskilda behov integrerades gradvis i normalklasser med stöd av speciallärare och assistenter.

Lgr 69 slöjd

Avsnitt med timplaner och kursplaner för obligatoriska ämnen och tillvalsämnen återfinns men skrivningarna för ämnena är mindre detaljerade. I samband med läroplanen utgavs också s.k. supplement, ett häfte med kompletterande anvisningar och kommentarer för varje ämne. I denna läroplan finns för första gången en gemensam text för hela slöjdämnet och eleverna får lika mycket slöjd i blandade grupper i vardera slöjddarten i åk 3-6.

Det mesta som skrivs under rubriken 'Huvudmoment' är identiskt lika för LM- och H-stadiet. I första meningen anges att man skall arbeta med *fritt gestaltande arbete och med funktionella föremål*. Eftersom undervisningen syftar till att bidra till elevernas utveckling manuellt, intellektuellt och emotionellt, påpekas att slöjdprodukten i första hand är ett medel för att nå syftet.¹⁴

Eleverna bör vidare uppmuntras att komma med egna uppslag. Undervisningen får inte bindas till bestämda modellserier och arbetet

¹⁴Lgr 69 sid. 157 Dessa till synes neutrala skrivningar ledde dock till en genomgripande förändring i arbetet i slöjden. Grundat på egna och andras erfarenheter kan jag säga att de nya texterna tolkades så att "fritt skapande" blev en vitaliseringsinjektion och start för nytänkande för somliga lärare. Hos andra utvecklades det till ett mera ostrukturerat arbete, där slöjdprodukten inte längre bedömdes på kriterier som noggrannhet och hantverksskicklighet och där nya bedömningskvalitéer som kreativitet, problemlösning, estetiskt uttryck inte tillkom som ersättning.

skall mestadels bedrivas individuellt. Det påpekas också på flera ställen att arbetena inte får vara alltför svåra och tidskrävande och kan planeras i "arbetsområden", som till viss del kan vara gemensamma för slöjdarterna.

Lgr 80 allmänt

Lgr 80 förarbetades grundligt utbildningsministern gav direktiv 1976¹⁵ och trots regeringsskifte under arbetets gång, kunde den moderata utbildningsministern Britt Mogård i februari 1980 fastställa en läroplan som initierats av en socialdemokratisk företrädare.

I samband med förarbetet tillsattes en arbetsgrupp, som hade till uppgift att utreda relationen slöjd-teknik, inspirerad av internationella idéströmningar där motsvarigheter till slöjdämnet utvecklats till "Industrial Arts" eller "Craft Design". Arbetsgruppen kom dock fram till att slöjdämnet skulle kvarstå i sin ursprungliga inriktning. Om man idag jämför med länder som genomfört en förändring i samma riktning (t.ex. Finland) visar det sig att där har slöjdämnets innehåll minskats till fördel för mera teknikinriktad undervisning.¹⁶ Slöjden i svensk skola behöll sin inriktning som initierats redan 1962 och 1969 och har hittills också behållit sitt undervisningsutrymme. Den allmänna delen har krympt, men omfattar i stort samma slags innehåll som de tidigare kursplanerna.

Läroplanen börjar med att citera skollagens första paragraf och fortsätter med att betona att läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn, dvs att människan är aktiv, skapande och kan ta ansvar för sitt eget kunskapssökande.

Skolans huvuduppgift anges vara att eleverna får goda kunskaper och färdigheter. Eleverna skall fostras till ansvarstagande och till ett demokratiskt handlingssätt. Skolans samverkan med barnens familjer, förskola, fritidsverksamhet och det övriga samhället betonas starkt. Vidare anges att skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande, alla skall ha lika tillgång till utbildning, grundskolan skall frikopplas från gymnasieskola på så sätt att alla kurser i grundskolan skulle räknas som gymnasieförberedande och elever har rätt till hemspråksundervisning.

I samband med Lgr 80 fick skolorna i uppgift att själva författa en lokal arbetsplan som utarbetas av rektor, lärare och övrig personal där man kan hantera resursfrågor, organisationsfrågor och pedagogisk utveckling. De lokala arbetsplanerna skall sedan kunna användas när skolans verksamhet utvärderas.

¹⁵Lundberg, Thorsten & Malmberg, Kristina (1979). *Skolan och slöjden. Slöjdens utveckling från U55 - "LGR 80"*.

¹⁶Uppgifter från Harry Arvidsson, Stockholm, tidigare konsulent på SÖ, som medverkat i skrivandet av Lgr 80 och Lpo -94.

Efter avsnittet *Mål och riktlinjer* följer ämnenas kursplaner, som nu var för sig har beskrivits med mål och ett antal huvudmoment. Baskunskaper att tala, läsa och skriva samt kunskaper för vardagslivet betonas. Samhällsorienterande och naturorienterande ämnen arrangeras i block. De nationella tillvalen byts mot lokalt utformade och schematekniskt blir det möjligt att även på högstadiet läsa i tematiska block och till sist i boken kommer ett avsnitt med timplaner.

Lgr 80 slöjd

Ämnet beskrivs nu på ett mera övergripande sätt med hjälp av tre huvudmoment, *skapande verksamhet, produktion och konsumtion, miljö och kultur*. Innehållet är sedan uppdelat på de tre stadierna, utan precisering av vad som skall förekomma i olika årskurser. Texten skiljer betydligt sig i ordval och formulering jämfört med de tidigare kursplanerna. En tydlig kontinuitet och stegring av kravnivåer kan tolkas in i texterna, trots en total avsaknad av den tidigare detaljerade styrningen. Slöjdens möjligheter att förmedla ett kulturarv som också kan inspirera till nyskapande, skrivs för första gången ut på annan plats än i den inledande målbeskrivningen. Ett visst mått av elevens självreflektion över sitt arbete, kan skönjas i texter som också berör elevens uppgifter i idé och planeringsfas "beskriva och berätta om slöjdarbetet", "berätta och beskriva det planerade arbetet".¹⁷

Lpo 94 allmänt

1990 startade dåvarande socialdemokratiska utbildningsminister Göran Persson arbetet med en ny läroplan för både grundskola och gymnasieskola. Vid regeringsskiftet 1991, då en borgerlig 4-partiregering tillträdde, övertogs utbildningsfrågorna återigen av moderata politiker, Per Unckel och Beatrice Ask, som gav tilläggsdirektiv till arbetsgrupperna och delvis förändrade deras sammansättning. I samband med framtagandet av den senaste läroplanen har den politiska viljan varit att så fort som möjligt få förändringar till stånd. Samhället förändras snabbt, beslut decentraliseras och kommunerna har fått ett mycket större ansvar för skolan, vilket kräver nya styrdokument. Beslut om den nya läroplanen fattades av riksdagen våren 1994. Den relativt snabba hanteringen av framtagandet av grundskolans styrdokument har dock skett på bekostnad av det tidigare samförståndet mellan de politiska blocken.

Den senaste och, i skrivande stund, ännu ej prövade läroplanen har ett annorlunda utförande än de tidigare. Den består dels av ett tunt häfte, med text under rubrikerna *Skolans värdegrund och uppgifter* samt *Mål och riktlinjer* dels av ett annat häfte med ämnenas kursplaner. Texter-

¹⁷Lgr 80 s. 130.

na innefattar också den obligatoriska sarskolan och sameskolan. All inledande text om hur skolarbetet skall bedrivas är borta, inte heller finns några anvisningar om arbetsformer, metoder, läromedel eller hur elever i behov av särskilt stöd skall omhändertas.

Först slås fast att skolväsendet vilar på demokratins grund och skolans uppgift är att förmedla och hos eleven förankra de demokratiska värdena. Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och ansvarsfullt kunna delta i samhällslivet. Därefter anges i huvudrubrikerna, förståelse och medmänsklighet, saklighet och allsidighet, en likvärdig utbildning samt rättigheter och skyldigheter. Skolans uppgifter i samarbetet med hemmen anges vara att förmedla kunskaper och främja elevernas utveckling till ansvarskännande samhällsmedlemmar. Det skrivs också att utbildning och fostran i djupare mening är en fråga om att överföra ett kulturarv från en generation till nästa. I stället för att använda begreppet fostran, beskrivs genom vilka övergripande perspektiv (historiskt, miljö-, internationellt och etiskt) som eleverna skall utvecklas.

Det är det tydligt att ansvariga politiker avstår från att styra den lokala skolans utformning och inre arbete på annat sätt än genom att betona skolans värdegrund och uppgifter. Detta görs genom att ett antal mål för olika aspekter på verksamheten har formulerats. Dessutom finns ramar i form av ett specificerat antal timmar för varje ämne, som varje elev skall få undervisning, och som inte får underskridas. Det finns information om att betygssättning skall ske och att man vid två tillfällen under grundskoletiden skall låta eleverna få göra rikstäckande test, men inget av dessa styrmedel finns närmare beskrivna i läroplanstexten.

Lpo 94 slöjd

Den stora nyheten i Lpo 94 är de texter som rubriceras *Mål att sträva mot* (13 punktsatser) *mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret* (3 punktsatser) och *mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret*. (7 punktsatser). Författarna har strävat efter att uttrycka måltexter som det går att utvärdera ett resultat emot. Andra nyheter är att det påstås att eleverna genom slöjdarbete bygger upp en tilltro till den egna förmågan och eleverna under arbetets gång skall reflektera över sina ställningstagande, ompröva sina beslut, och kunna analysera, beskriva och värdera arbetsprocessen och vad som påverkat resultaten. Något ytterligare som är helt nytt i Lpo 94 är de internationella aspekterna på slöjd och kultur som kommer till uttryck, vilket jag ser som en anpassning till vårt nya mångkulturella svenska samhälle.

Slöjdämnet har tidigare liksom andra ämnen innehållsmässigt varit tydligt lärarstyrt, men ämnet har alltid haft karaktär av aktivt kunska-

material skaffar man sig kunskaper av olika slag. I läroplanskommitténs betänkande beskrivs fyra olika kunskapsformer *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*.¹⁸ Dessa skall vara företrädta i alla ämnen och den uppräknade ordningen skall inte uppfattas som hierarkisk. Ingen har hittills närmare undersökt på vad sätt och i vilken omfattning de olika kunskapsformerna representeras i just slöjddämnet, men de skrivningar som handlar om att "kunskap inte bara är kognitiv", "en stor del av kunskapen är inte formulerad, den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundskunskap",¹⁹ "de praktiska erfarenheterna blir därigenom viktiga för kunskapsutvecklingen" förefaller att stödja slöjddämnets innehåll och arbetssätt.

Vad gäller ordval och uttryckssätt är den senaste läroplanen mera lik Lgr 69 än Lgr 80. F.ö. hänvisas till den sammanställning av läroplans-texternas förändring som jag presenterar i bil. 1

Tidigare klassificeringar av slöjddämnets målsättning

Jan Sjögren²⁰ har i syfte att skildra slöjdens inriktning 1960-1985 i grundskolan men också dess koppling till trä- och metallslöjdläroplaner i Linköping, arbetat fram 9 olika kategorier efter genomgång av centrala begrepp i grundskolans tre första läroplaner:

- K1 Estetisk fostran, skapande förmåga
- K2 Estetisk fostran, känsla för estetiska värden
- K3 Praktisk färdighetsfostran, förmåga att bedöma arbetsmetoder
- K4 Praktisk färdighetsfostran, färdighet att arbeta i slöjdens material
- K5 Praktisk färdighetsfostran, kommunikationsfärdigheter
- K6 Konsumentfrågor, förmåga att bedöma arbetsresultat
- K7 Konsumentfostran, handlingsberedskap
- K8 Kulturfostran
- K9 Social fostran

Sjögren²¹ har kommit fram till 5 olika slags fostran, som han i vissa fall ansett sig behöva precisera med undergrupper.

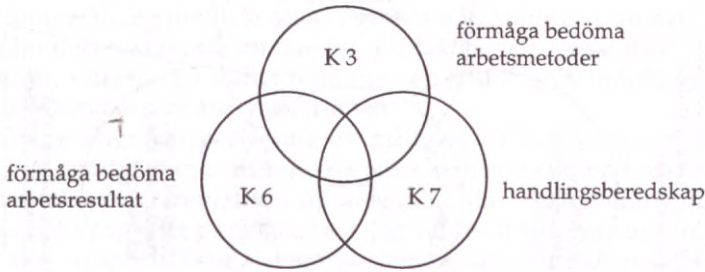
¹⁸Skolverket (1994b). *Bildning och kunskap*. s. 31 ff.

¹⁹Ibid. s. 30-31.

²⁰Sjögren, Jan (1985): *Slöjden mot 90-talet. En uppsats. Mål för skolslöjden och slöjdläroplanens utveckling om detta åren 1960-85*. s. 58.

²¹Ibid. s. 63-65.

Han påpekar dock att två eller tre av kategorierna kan överlappa varandra. Även i samma mening i texterna kan flera aspekter av slöjdens mål inrymmas. Som exempel kan nämnas K 6 "Konsumentfostran, förmåga att bedöma arbetsresultat" också delvis innefattar det som menas i K3 "förmåga att bedöma arbetsmetoder" samt i K7 "handlingsberedskap" där det är främst färdigheter som avses.

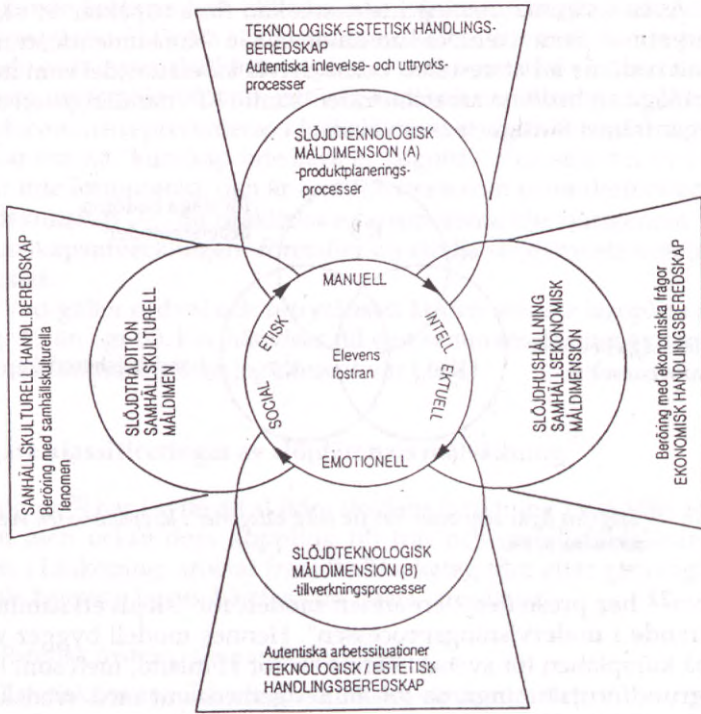


Figur 5. Sjögrens figur som visar hur tre olika kategorier i läroplanstexten överlappar varandra. s. 65.

Lindfors²² har presenterat en annan modell för "slöjdverksamhet vid slöjdlärande i undervisningsprocessen". Hennes modell bygger visserligen på kursplanen för svensktalande skolor i Finland, men som har de flesta grundförutsättningarna för ämnet gemensamt med svenska förhållanden. Själva konstruktionen av modellen bygger på andra slöjdvetenskapliga modeller och teorier som Lindfors beskrivit, men som jag inte här går in på. Jag vill i detta fall enbart visa på flera sätt att beskriva ämnet utifrån måltexter.

Även Lindfors visar på svårigheten att renodla olika innehållsliga dimensioner i slöjdundervisningen, olika delar i hennes figur överlappar varandra. De tre olika nivåerna i figuren beskriver Lindfors på följande sätt: den inre cirkeln är eleven som uppfostringssubjekt, den mellersta nivån är läroplanens mål och den yttre är undervisningsmål och determinanter i den upplevda undervisningsprocessen.

²²Lindfors, Linnea (1991): *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinlärning i ett slöjdpedagogiskt perspektiv*. s. 119 ff.



Figur 6. Lindfors modell för slöjdens olika undervisningsaspekter utgående från läroplansmålen. (1991 s. 121)

Både Sjögrens och Lindfors klassificeringar visar på problemen att renodla aspekter eller kriterier. I all synnerhet när texterna bli komplicerade och mycket olika saker uttrycks i samma mening. Både Sjögren och Lindfors har valt begreppet 'fostran' som klassificeringsord för det som kommer eleven till del, medan Lindfors valt 'handlingsberedskap' för det som blir den mera långsiktiga effekten av slöjdundervisningen. Som synes överensstämmer vissa begrepp som manuell och social fostran, andra stämmer antagligen efter en mera djupgående analys av ordens innebörd och ytterligare andra skiljer sig helt. Emotionell fostran finns t.ex. ej beskriven hos Sjögren. Han beskriver två nivåer i ursprungstexten och vad som skall hända med eleven, medan Lindfors samtidigt beskriver tre olika nivåer.

Jämförelse av de inledande texterna för slöjdämnet

Eftersom texterna i de olika läroplanerna är olika till omfång och karaktär, har jag försökt göra en jämförande analys enbart på den inledande texten för slöjdämnet i grundskolan. För att hitta ett analysinstrument sökte jag tidigare gjorda klassificeringar av slöjdämnet. Båda dessa modeller är väl genomarbetade, men jag fann dem alltför detaljerade för mina ändamål. Jag prövade också Lgr 80:s uppdelning av ämnet i 3 olika huvudmoment, *skapande verksamhet, produktion och konsumtion och miljö och kultur*, vilken jag i stället fann vara en alltför grov indelning för att kunna användas som analysinstrument.

Varje slags kategorisering av måltexterna kan vara vanskelig, på grund av svårigheterna att renodla olika aspekter och på texternas alltmär invecklade grammatiska uppbyggnad, där varje mening omfattar många olika aspekter på slöjdämnet. Jag valde att bearbeta texten på fyra olika sätt, a) innehållslig kategorisering av satser med nyckelbegrepp, b) en tidsmässig jämförelse av satsernas förekomst och till sist att bryta ner satserna i enbart c) verb och d) substantiv, allt sammantaget för att se om någon skillnad i de olika texternas innehåll skulle bli synligt.

Texterna blir längre och fylligare med varje läroplan, därför blir också listorna med ord och satser längre och mera diversifierade. I Lpo 94 finns förutom den förhållandevis långa inledande texten, punktsatser för mål att uppnå och mål att sträva emot, men jag har valt att använda mig av enbart den inledande texten, därför att den i stil och innehåll har den största överensstämmelsen med de övriga läroplanernas inledande textavsnitt.

a). Innehållsmässig kategorisering

Vid genomläsning av den inledande texten för slöjdämnet i respektive läroplan, gjorde jag noteringar av samtliga centrala begrepp. Genom att jämföra mina noteringar med Sjögrens och Lindfors sinsemellan emellan olika beskrivningar utvecklades nedanstående lista, där jag gjort en kategorisering av centrala begrepp, som enl. min mening ger det tydligaste utfallet av hur läroplanstexterna förändrats över tid.

- A. Utveckla estetisk och kommunikativ förmåga
- B. Utveckla manuella färdigheter
- C. Utveckla medvetenhet om konsument- och miljöfrågor
- D. Ge kännedom om kulturarv och slöjdtraditioner
- E. Bearbeta attitydfrågor, jämställdhet m.m.
- F. Utveckla förmåga att göra olika slags bedömningar
- G. Bidra till allsidig utveckling

I de läroplanscitat som följer finns vissa uttryck inom parentes. Det anger att uttrycket förekommit på annan plats i texten. Eftersom meningarna blivit allt mera innehållsrika preciseras flera centrala begrepp med samma ord, vilket markeras på detta sätt.

KATEGORI A. UTVECKLA ESTETISK OCH KOMMUNIKATIV FÖRMÅGA

Omfattar det estetiska, som kan kallas estetisk fostran, känsla för estetiska värden, sinnligheten, elevens uttrycksmöjligheter, skapande förmåga eller skapande verksamhet, vilket jag i detta sammanhang menar är en kommunikativ förmåga såväl som de kommunikationsfärdigheter som ligger i att göra och läsa ritningar eller på annat sätt har att göra med att beskriva idén till den slöjdprodukt/slöjldaktivitet som eleven planerar att utföra.

- 62 - undervisningen bör bidra till elevernas estetiska fostran genom att söka utveckla förmåga till skapande verksamhet och
- känsla för form, färg och kvalitet
- 69 - den skall bidra till estetisk fostran genom att utveckla elevernas känsla för form, färg och kvalitet
- genom skapande verksamhet utveckla deras estetiskt-praktiska anlag och uttrycksmöjligheter
- 80 - genom praktiskt arbetet utveckla sin skapande förmåga (och känsla för estetiska värden)
- kunna räkna och göra/läsa ritningar
- skall uppmuntra dem att (återge och)nyskapa gamla ting.
- utveckla elevernas kommunikationsfärdigheter
- 94 - öva deras skapande (--) och kommunikativa förmåga genom egna idéer få planera (och genomföra hela processen---)
- undervisningen i slöjd skall ge eleverna en känsla för estetiska värden
- (eleverna skall bli medvetna om traditionernas betydelse i olika kulturer och) hur dessa kan inspirera till nyskapande
- göra estetiska (bedömningar vid val av material och arbetssätt)

KATEGORI B. UTVECKLA MANUELLA FÄRDIGHETER

Omfattar förutom den manuella förmågan också det som beskrivs som vardagsfärdigheter, handlingsberedskap eller kunskap i olika metoder.

- 62
 - tillverka lämpligt valda föremål
 - utveckla manuella anlag och färdigheter
 - utveckla sin förmåga att *självständigt* planera och genomföra ett arbete

- 69
 - uppöva deras förmåga att *självständigt* planera och genomföra ett manuellt arbete

- 80
 - skall pröva och upptäcka hur redskap och verktyg fungerar och därigenom utveckla sin motorik
 - *själv* kunna bearbeta (och vårda) material
 - i textilslöjden skall eleverna lära sig arbeta med sömnad, broderi, vävning, material- och garn tekniker
 - i trä- och metallslöjden skall de lära sig bearbeta, sammansätta, forma och ~~yt~~behandla trä, metall och kompletterande material

- 94
 - genom att öva deras (-) manuella förmåga
 - genom (att utifrån egna idéer få planera och) genomföra hela processen fram till en färdig slöjdprodukt
 - undervisningen i slöjd skall ge eleverna kunskaper i olika metoder inom slöjdområdet
 - (undervisningen i slöjd) skall ge kunskaper om material, redskap och maskiner
 - (ämnet skall ge förutsättningar för ---- att göra funktionella, estetiska bedömningar vid val av material och) arbetssätt

KATEGORI C. UTVECKLA MEDVETENHET OM KONSUMENT- OCH MILJÖFRÅGOR

Innehåller begrepp som kännedom om materialens egenskaper och ekonomiska värde, vara sparsam och aktsam om resurser, resurshushållning etc.

- 62 - att utföra uppgifter som förekommer i det vardagliga livet
- undervisningen skall ge kännedom om materialens egenskaper och ekonomiska värde
- 69 - skall bidra till konsumentfostran (genom att utveckla elevernas känsla för form, färg och kvalitet)
- förmedla kännedom om materialens egenskaper och ekonomiska värde
- 80 - handlingsberedskap i arbete och vardagsliv
- kunna (bearbeta och) vårda material
- eleven skall få förståelse för mänskliga och ekonomiska värden, (---) vårda material, vara sparsam och aktsam om resurser
- skall ge eleverna den handlingsberedskap som alla behöver i arbets- och vardagslivet (för att känna glädje och tillfredsställelse i att lösa praktiska uppgifter) (och medverka till jämställdhet)
- 94 - ämnet skall ge förutsättningar för båda könen att självständigt klara både traditionellt kvinnliga som manliga uppgifter i vardagslivet
- (ämnet skall ge förutsättningar för -----) att göra estetiska, ekonomiska och miljömedvetna (bedömningar) vid val av material och (arbetsätt)
- utveckla medvetenhet om resurshushållning vid konsumtion och produktion

KATEGORI D. GE KÄNNEDOM OM KULTURARV OCH SLÖJDTRADITIONER

Sammanfattar många olika uttryck för kännedom om kulturarvet, speciellt inom slöjdens område, att uppskatta och vårda traditioner, traditionernas betydelse, förståelse för mänskliga värden, våra stil- och formtraditioner etc. Här kan noteras att det som står i den inledande texten i Lgr 62 och 69, har en mycket svag koppling till den följande innehållstexten. Kulturarvet i form av stil- och textilhistoria berörs tillsammans med hemslöjden och möjliga studiebesök enbart i åk 9.

- 62 - söka lära eleverna att uppskatta och vårda goda traditioner
- öppna deras sinne för tidsenlig hemkultur och personligt präglad tillvaro
- 69 - undervisningen bör söka vidga deras känsla för en personligt präglad hemkultur och för utveckling av våra stil- och formtraditioner i bruksting och konsthantverk
- 80 - eleverna skall få kännedom om kulturarvet inom slöjdens område
- studier av olika tider (--) skall uppmuntra dem till att återge (och nyskapa) gamla ting.
- 94 - (undervisningen skall) skapa förståelse för hantverksyrken
- (slöjdundervisningen skall) ge eleverna kännedom om slöjdtraditionerna ur ett nationellt, nordiskt och internationellt perspektiv
- (ge respekt och förståelse för andra kulturer)
- eleverna skall bli medvetna om traditionernas betydelse i olika kulturer (och hur dessa kan inspirera till nyskapande)
- eleverna skall bli medvetna om kvinnors och mäns slöjdtraditioner
- (undervisningen i slöjd skall ge eleverna en känsla för estetiska värden)

KATEGORI E. BEARBETA ATTITYDFRÅGOR, JÄMSTÄLLDHET

Jämställdhetsaspekten har funnits med även i lgr 62 och 69, men inte i måltexter utan har representerats i timplanerna, där flickor och pojkar i olika omfattning fått pröva "den andra" slöjdarten.

- 80 - och medverka till jämställdhet
- (utveckla sin skapande förmåga) känsla för estetiska värden
- 94 - ge respekt och förståelse för andra kulturer
- eleverna skall bli medvetna om traditionernas betydelse i olika kulturer
(och hur dessa kan inspirera till nyskapande)
- eleverna skall bli medvetna om kvinnors och mäns slöjdtraditioner
- ge insikt om attitydpåverkan och gruppsytryck i valsituationer

KATEGORI F. UTVECKLA FÖRMÅGA ATT GÖRA OLIKA SLAGS BEDÖMNINGAR

Att göra egna bedömningar av arbetsresultatet och vid värdering bedöma varför processen blev som den blev och vad den gav i kunskapsutveckling finns beskrivet på andra platser än i målskrivningarna. Även i tidigare läroplaner har detta berörts, om än marginellt.

- 80 - lära sig bedöma arbetsmetoder och arbetsresultat
- 94 - (ämnet skall ge förutsättningar (-----) att göra funktionella, ekonomiska, estetiska och miljömedvetna) bedömningar vid val (av material och arbetssätt)

KATEGORI G. BIDRA TILL ALLMÄN UTVECKLING

Här grupperas de texter som talar om allsidig utveckling, att utveckla självständighet, handlingsberedskap, problemlösning m.m.

- 69 - främja elevernas *allsidiga utveckling*
- 80 - (ge eleverna den handlingsberedskap som alla behöver för att känna glädje och tillfredsställelse i att *lösa praktiska uppgifter*
- studier av olika tider i *samarbete* med samhällsorienterande ämnen
- skall ge eleverna (den *handlingsberedskap* som alla behöver i arbete och vardagsliv) för att känna glädje och tillfredsställelse i att *lösa praktiska uppgifter*
- 94 - skall bidra till elevens *allsidiga utveckling*
- skall främja till elevens *självständighet, ansvar* och förmåga att lösa problem
- att se arbetet växa fram och ta form ger eleven arbetsglädje och tillfredsställelse och får dem att känna *tilltro till den egna förmågan*
- (eleverna skall bli medvetna om kvinnors och mäns slöjdtraditioner) och få kännedom om den rika skatt av vardagshistoria som dessa slöjdtraditioner kan förmedla
- de kan härigenom få kännedom om både mäns och kvinnors levnadsbetingelser

b. Tidsmässig textjämförelse

För att få en uppfattning om på vad sätt centrala begrepp behållits, förändrats, försvunnit och nya tillkommit, gjorde jag sedan en jämförande förteckning över de centrala begreppen (se bil. 1). Denna jämförelse visar att kategori A, B, C och D har varit väl representerade i samtliga läroplaner, medan kategorierna E, F och G har utvecklats allt mera i de två senaste.

I Lpo 94 finns en del nyheter, som jag kan hänföra till de senare kategorierna, bl.a. skriver man för första gången om slöjdtraditioner ur ett *nordiskt och internationellt perspektiv* och att skapa *förståelse och intresse för hantverksyrken*. Att kunna *göra korrekta bedömningar* vid val av material och arbetssätt, likaså skrivningar om *attitydpåverkan, gruppträck och respekt och förståelse för andra kulturer* är också nya. Jämställdhet mellan man och kvinna omnämndes dock redan i Lgr 80.

Det som däremot försvunnit är "att tillverka lämpligt valda föremål" som endast fanns i Lgr 62, "att vidga elevernas känsla för hemkultur och personligt präglad tillvaro" samt det som i Lgr 80 skrevs om elevernas motoriska utveckling och de slöjdtekniker som räknades upp.

Andra aspekter som varit borta i Lgr 80 har kommit tillbaka i Lpo 94 som t.ex. att slöjden skall främja elevernas allsidiga utveckling.

c) och d). Jämförelse av verb och substantiv

Kursplanernas inledande texter har förändrats från att från början varit mera korta, koncisa och normativa, mot att i Lpo 94 på ett mera mångordigt och beskrivande sätt omfatta en större sfär av ämnesinnehåll. Jag valde därför att försöka skala bort en del av texten och göra en lista med enbart verben, som beskriver vad slöjdämnet skall göra med barnen (se bil. 2).

Vid jämförelse ser man att verben *utveckla* och *ge kännedom* är de som förekommer i alla läroplanerna, tätt följt av *planera*, *genomföra*, och *bidra*. Verben *tillverka* och *utföra* finns enbart i Lgr 62, *pröva*, *upptäcka*, *uppmuntra*, *ge handlingsberedskap*, *medverka till* finns endast i Lgr 80, medan texten i Lpo 94 talar om att *ge kunskaper*, *ge insikter*, *ge respekt/förståelse*, *bli medveten*, *skapa (intresse)*.

När jag i stället jämför substantiven (se bil. 3), blir listan med ord längre. Men även ur denna lista kan man se att vissa ord förekommer i alla texterna, (skapande) *förmåga*, (praktiskt) *arbete*, *känsla* (för färg och form, estetiska värden), *konsumentfrågor*, (materialegenskaper, ekonomiska värde, resurshushållning etc.) *slöjdtraditioner/kulturarv*., dvs det som motsvarar innehållet i kategorierna A, B, C, och D. I endast Lgr 80 förekommer orden arbetsresultat, motorik, SO-ämnena och ritningar och i Lpo 94 kommer en hel rad nya ord *ansvar*, *problem*, *idéer*, *process*, *slöjdprodukt*, *kunskaper*, *insikt*, *attityder*, *påverkan*, *gruppträck*, *valsituationer* och *hantverksyrken*.

Att jämföra förekomsten av olika ordklasser var för mig ett sätt att försöka tydliggöra det egentliga budskapet i texterna. De två senaste jämförelserna skall ses som en texthantering i syfte att om möjligt genomskåda brister i den första kategoriindelningen.

Sammanfattande analys/avseende slöjdämnets målsättning i läroplanstexterna

Sammanfattningsvis anser jag att läroplanerna relativt entydigt visar på vad slöjdämnets övergripande målsättning är ämnad att vara, ämnet skall hos barnen utveckla deras estetiska känsla och förmåga, för att de i slöjdens material skall visa prov på sin uttrycksförmåga genom att på olika sätt skapa sina egna unika slöjdföremål med slöjdens metoder. Allt detta skall ske med hänsyn tagen till konsumentaspekter och med kännedom om och inspiration av vårt eget kulturarv. Runt dessa centrala aspekter, som i första hand representeras av kategori A och B, i andra

hand av kategori C, D och G finns ett antal andra, kategori E och F som med tiden har blivit allt tydligare uttryckta i läroplanernas texter.

Den tydliga vinklingen mot slöjdprodukten och vilka slöjdtekniker som skall läras i Lgr 62, har sedan Lgr 69 förändrats till att tyngdpunkten läggs på processen, som i Lpo 94 innefattar hela kedjan från idé till värdering av den färdiga produkten.

Föreställningen om att slöjd har en uppgift att utveckla elevernas skapande förmåga, deras känsla för färg och form och personliga uttrycksmöjligheter är tydligt representerad i samtliga läroplaner. Genom alla kursplanerna uttrycks också vikten av att eleverna skall arbeta självständigt och individuellt. Redan från grundskolans första läroplan skrivs att arbetet skall utgå från elevernas egna idéer och skisser, att de själva skall vara med och välja material och form, vilket sedan understryks i alla läroplaner därefter. Materialkunskap och ekonomisk fostran har funnits med i alla läroplaner, i Lgr 80 skrivs om aktsamhet med resurser och i Lpo 94 att eleverna skall tränas i att göra miljömedvetna bedömningar av olika slag. Kulturarvet och slöjdtraditioner omnämns redan från början, men har tydligare skrivits fram i senare läroplaner för att i den senaste omfatta även internationella slöjdtraditioner. Slöjdens ansvar för elevernas generella, personliga utveckling beskrivs i alla läroplaner. Förutom det som jag redan placerat under kategori G, finns i läroplanerna avsnitt som handlar om samarbete med olika ämnen, det finns också texter som talar om att eleverna i slöjden utvecklas manuellt och intellektuellt.

Skyddsföreskrifter för arbete i slöjdsalarna omnämns i alla läroplaner. Som icke insatt i trä- eller metallslöjd, verkar det för mig som om träslöjden, som redan från början var den större delen, har fått en total dominans på metallslöjdens bekostnad. I Lgr 69 finns ett stycke om hur man tar omhand vänsterhänta elever i slöjden, i Lgr 80 talas om slöjdens betydelse för barnens motoriska utveckling. Historiska skäl ligger till grund för de varningar för modellserier och alltför stora arbeten som man kan läsa i de två första läroplanerna.

Genom kursplanernas texter kan jag konstatera att ämnets centrala innehåll ligger fast, men att ämnets inriktning och utformning också anpassas till skolans övriga verksamhet och samhällets krav. Lpo 94 beskriver nya aspekter som tidigare möjligen har dolts i begreppet "elevens allsidiga utveckling". Slöjdämnet förväntas nu att på olika sätt aktivt medverka till att i positiv mening påverka jämställdhet mellan könen samt mellan olika grupper i samhället. Jag tolkar att läroplanens intentioner i den vägen bygger på slöjdämnets starka kulturella och historiska förankring, som kan bidra till att ge förståelse för olika kulturers egna uttrycksformer. Vidare sägs att slöjdämnet skall ge kunskaper (i tidigare läroplaner uttryckt "eleven skall lära sig") och ge förutsätt-

ningar för eleverna att göra egna bedömningar, främja deras egna ansvarstagande och elevernas förmåga att lösa problem.

Elevens möjligheter till att själv påverka sin slöjdundervisning är på flera sätt mycket tydligare uttryckt i den senaste läroplanen. Möjligen kan man som läsare fundera över varför författarna ändå har valt att på flera ställen skriva undervisningen/ämnet "skall ge", "skall skapa" eller "skall bidra till", vilket skulle kunna tolkas som om det trots allt är lärarnas ambitioner, planeringar och inställning till det som skall göras som kommer att styra verksamheten.

Textmassan har genom åren krympt väsentligt. Läroplanerna styr numera på en övergripande nivå och inte i detalj. Texterna har i gengäld blivit mera innehållsrika. Meningarna har blivit längre och krångligare, många olika aspekter har skrivits fram i varje mening, vilket gör textanalysen mera besvärlig. Jag har inte kunnat studera mening för mening, utan mera ord för ord.

Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet

De frågor som växer fram ur kapitlet om läroplanstexterna, som yttersta styrinstrument för grundskolan har att göra med demokratin och de värderingar som styr skolas utformning både centralt och lokalt. Eftersom skolåret i stort innehåller lika många skolförlagda undervisningstimmar under perioden som undersökningen omfattar, innebär alla förändringar förskjutningar inom befintliga ramar. Slöjdämnet har under årens lopp fått mindre undervisningstid, det innebär att andra ämnen i skolan har fått utökad undervisningstid eller att nytt innehåll tillförts skolan. Eleverna har fått ökade möjligheter att göra egna tillval. Detta möjliggörs i Lpo 94 därför att alla skolans ämnen, utom matematik, svenska och engelska har fått minskad timtilldelning. Att välja innebär att man prioriterar det man helst vill ha, på bekostnad av något annat.

Trots att slöjdämnet i flera undersökningar under årens lopp visats sig vara ett populärt ämne hos eleverna och trots att den nationella utvärderingen visar att slöjdämnet är väl fungerande enl. Lgr 80, har ämnet ständigt förlorat mark under de undersökta 30 åren. Det står också klart att slöjdlärarna var för sig kan ha stora svårigheter att hävda sina intressen i en lokal demokratisk beslutsprocess, utan stöd av centrala rekommendationer. Det är uppenbart att de kunskaper som uppfattas finns representerade i slöjdämnet inte tillmäts samma värde av dagens människor, som av dem som på 40- och 50-talen drog upp riktlinjerna för grundskolan. Är ämnet otidsenligt, kan slöjdundervisningen ersättas av andra aktiviteter i en modern skola? Vad väljer eleverna bort, när de väljer andra tillval än slöjd?

Vad betyder egentligen ordvalen och läroplanstexterna, för dem som skrivit och för dem som läser och tolkar texterna? Har texterna olika betydelse, beroende på vem som läser dem? Om jag här återknyter till struktur - och aktörsperspektivet, så blir frågan vem styr slöjdämnets målsättning? Har de centrala texterna, läroplanerna, i den utformning de haft under undersökningsperioden haft den styrande funktion som avses? Hur implementeras nya läroplaner? Har texterna en sådan karaktär att varje lärare kan göra sin egen tolkning? Ger texterna stöd och information till dem som inte är insatta? Vilka värderingar och uppfattningar om slöjdämnet styr beslutsfattare, skolans professionella personal, föräldrar och elever?

På vilka grunder togs beslutet att tre ämnen textil-, trä och metallslöjd skulle bli ett ämne?

Trots allt som står om aktiv elevmedverkan i skolans olika funktioner, kan jag inte låta bli att ställa frågan: har eleverna haft någon egentlig möjlighet att påverka de beslut som tagits lokalt om skolans profil och utbudet av möjligheter till "elevens eget val"?

Det är möjligt att det finns ytterligare faktorer som påverkar läroplanens utformning och tolkning av denna. Som t.ex. vem som skriver de officiella texterna och hur balanseras dessa författares personliga intresse i ämnets inriktning mot politikernas intresse av skolans utformning? Vad betyder det offentliga samtalet, den debatt som förs i olika medier om skolans innehåll och utformning och vilka resultat som är önskvärda? Lärarutbildningarna har möjligheter att påverka lärarnas uppfattningar om sitt ämne, vad betyder denna påverkan det när lärarna själva skall tolka olika läroplaners intentioner? Får studerande olika tolkningsinstrument med sig från olika lärarutbildningar?

Kapitel 6

SLÖJD- OCH TEXTILLÄRARNAS LÄRARUTBILDNING

Läro- och lärutbildningarna i slöjd har haft möjligheter att påverka de blivande lärarnas uppfattningar om slöjddämnet. Läro- och lärutbildningarna har också haft möjligheter att som experter i olika utredningar och i läroplansarbetet att påverka slöjddämnets målskrivningar. Det blir då intressant att försöka utröna vilken målsättning för slöjddämnet som kan ha förmedlats genom läro- och lärutbildningen. Jag har i det här fallet begränsat mig till att undersöka läro- och lärutbildningens kurs- och timplaner. Jag har också valt att undersöka den enda trä- och metallslöjdläro- och lärutbildningen (Linköping) och textil- läro- och lärutbildningen i Uppsala som då får representera de övriga utbildningsformerna (Umeå, Göteborg, Stockholm och Malmö).

Jag har begränsat min undersökning till att omfatta den läro- och lärutbildning som pågick från 1960 - 1977, dvs. innan läro- och lärutbildningarna flyttades in i högskolesystemet. Perioden har valts med tanke på att det är just under denna tid som det utbildades ett stort antal slöjdlärare. Dessa lärare är nu 45 år och äldre och de utgör ca 50% av Sveriges slöjdläro- och lärarkår. De borde pga av ålder och erfarenhet vara tongivande för en stor del av dagens slöjdundervisning.

Kapitlet inleds med ett avsnitt om forskning om läro- och lärutbildning, sedan följer en beskrivning av hur läro- och lärutbildningen för textil- och slöjdläro- och lärare har organiserats sedan 1960. Därefter redovisas jag tim- och kursplanerna från 1960 till 1977. Den utbildning som redovisas är alltså den som påverkat majoriteten av de lärare som deltagit i undersökningen, både i enkätmaterial (redovisas i kap. 7) och i läro- och lärarsamtalen (redovisas i kap. 8). Kapitlet avslutas med omdömen och uttalanden från två nyckelpersoner i läro- och lärutbildningen under den här perioden i form av en intervju med Merin Trapp, lärare och prefekt för textilläro- och lärutbildningen i Uppsala och utsnitt av en intervju med Thorsten Lundberg, rektor för slöjdläro- och lärutbildningen i Linköping, utförd och dokumenterad av Jan Sjögren.¹

Forskning om läro- och lärutbildning

I ett tidigare avsnitt beskrev jag att jag startade min undersökning med ramfaktorteorin som utgångspunkt. Även om den senare ersattes av

¹Sjögren, Jan (1985a). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläro- och lärutbildningen åren 1960 - 85.*

andra teorier, finns den ändå med under undersökningsperioden. När det gäller lärarutbildningen i slöjd finner jag det intressant att referera till andra forskningsresultat som visar att en viss pedagogisk grundsyn kan ge läraren begränsningar i form av upplevda ramar.² Av den anledningen kan det vara relevant att söka kunskap om vilken syn på slöjdämnet som kommer till uttryck i lärarutbildningen. Den borde ha viss betydelse för vilka föreställningar lärarna sedan utvecklar om sitt ämnes möjligheter.

Som jag tidigare påpekat finns det inte mycket forskning om slöjdämnet, slöjdlärarutbildningen eller slöjdlärarna sedan tidigare. Britt-Marie Berge³ har dock intresserat sig för den socialisationsprocess som slöjdlärostudier genomgår under sin utbildning. Hon undersökte en grupp trä- och metallslöjdlärarkandidater från Linköping och en grupp textillärarkandidater från Umeå. Undersökningen utfördes i slutet av 1980-talet, varför de resultat hon kommer fram till inte kan generaliseras till situationen före 1977.

Det finns ändå anledning att anknyta till hennes forskning. Studenterna är visserligen en ny generation, men flera av de lärarutbildare som tjänstgjorde på 60- och 70-talen fanns fortfarande i tjänst 1987-88. De studerandegrupper hon undersökte fullföljde samma utbildning som dem jag har med i mitt material och de har på sina praktikskolor träffat på en del handledare som ingår även i min undersökning. Jag finner det intressant att hon försöker belysa två utbildningar som anses likvärdiga och utbildar för samma yrke, vilka visar sig kontrastera mot varandra i innehåll och möjligen också i resultat.

Berge bad bl.a lärarutbildarna i Umeå och Linköping att välja ut några nyckelord, som de anser bäst beskriva slöjdundervisningens innebörd i grundskolan.⁴ Jag anger här bara de fyra begreppen som fick flest markeringar per slöjdart.

Textillärarna svarade: /

vardagskunskaper (19),
kreativitet/skapande (14),
kulturarv (7),
färg och form (7),

Trä- och metallärarna svarade:

kreativitet/skapande (10)
vardagskunskaper (9)
färg och form (9)
samverkan/social fostran (7)

²Askling, Berit (1983) *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*. s. 49.

³Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*.

⁴Ibid. sid 133 ff.

I sin analys slår Berge fast att samtliga intervjuade lärarutbildare kan enas i sitt språkbruk, men att de lägger olika betydelser bakom begreppen. För textillärarna innebär "vardagskunskaper" hushållning och sparsamhet med resurser. De ser det textila kulturarvet i sammanhang med kvinnors arbete med textilier i hemmet. De ser det nödvändigt att i textilslöjd förena teori och praktik. Trä- och metalllärarutbildarna knyter "vardagskunskaper" till effekter av ett praktiskt och laborativt arbetssätt. De ser en motsättning mellan mallslöjd och laborativ slöjd och lägger enl. Berge större tonvikt vid färdighetskunskaper. Berge ser också skillnader mellan de två gruppernas sätt att tala om skapandeprocessen som hon tolkar som expressiv⁵ för textillärarna och transformativ⁶ för trä- och metallslöjdlärarna och hon konstaterar bristande kongruens mellan de olika lärarutbildarnas utbildningsideal och verklighetens praktik.

Från att ha startat sin forskning med ett klassperspektiv, där hon kopplat slöjdamnet till låg status, kroppsarbete och lägre samhällsklasser avslutar Berge sin avhandling med ett tydligt genusperspektiv, som vuxit fram under arbetets gång. Hon talar om "de strukturella könen" vilket betyder den traditionella arbetsdelningen mellan könen, och hon beskriver också "den dolda genuskoreografin i skolslöjden" vilket hon anser sig fått belägg för i skolans vardag, där "isärhållandets princip" är stark och en könsneutral undervisning utgår från en manlig norm. Det senare kan exemplifieras med hur textillärarna uteslöt det mest flickaktiga när pojkarna skulle undervisas i textilslöjd, medan trä- och metallslöjdlärarna inte märkte någon större skillnad av att ha flickor i trä- och metallslöjd.⁷

Berge konstaterar avslutningsvis att hennes avhandling beskrivit två parallella historier med sins emellan olika innehåll. Lärarkandidaterna har olika kön, uppväxtmiljöer och studietraditioner samt anger olika skäl för att välja slöjdläraryrket. De utbildas vid olika institutioner och deras lärarutbildning är olika lång och är därför också olika upplagd. Även lärarutbildningstraditionen är olika. Trots olikheterna får de båda grupperna samma yrke och samma lön, vilket Berge anser förklaras av att mannen sätts som norm. Skillnaderna förstärks på praktikskolorna i de verksamheter som förekommer i respektive slöjdart. Till sist påpekar Berge att teori och praktik hela tiden varvas i i den textila utbildningen, medan de för trä- och metallslöjds-kandidaterna upprätthåller en avgränsning mellan teori och praktik. Flera av trä- och metall-

⁵Med detta menas att kreativiteten är sprungen ur människans inre. Eleven får stor frihet att själv uttrycka sig. Förmågan att uttrycka sitt väsen är medfödd. Berge s. 33.

⁶De estetiska erfarenheterna skapas i själva bearbetningen av det man gör med sina händer. En elev blir skapande och kreativ om han ges möjlighet att upptäcka världen genom att experimentera med verktyg, redskap och material. Berge s. 33.

⁷Ibid. s. 179 ff.

studerande har också valt att bli slöjdlärare därför att de vill syssla med praktiskt arbete, ej teori.

I Berges avslutande intervju med lärarkandidaterna strax efter att de tagit sin examen, svarar de på samma sätt som sina respektive lärare. Hon konstaterar att det finns risk och förutsättningar för att de nya lärarna bär med sig sociala och kulturella relationer där man har en praktisk och en teoretisk sida där teorin är överordnad samt en manlig och en kvinnlig sida, där mannen står som norm. Utbildningarna kan ge en skenbart harmonisk bild av samstämmighet, men bakom den finns människor av kött och blod som agerar inom sina givna ramar.

Jan Sjögren har sysslat med forskning och kartläggningsarbete av ett helt annat slag. Inför slöjdläraryrket i Linköping 25 års jubileum publicerades två skrifter av retrospektiv karaktär, med det framåttänkande samlingsnamnet "Slöjden mot 90-talet". Det första häftet innehåller den intervju med Thorsten Lundberg som tidigare nämnts, och som jag vill återkomma till senare i detta kapitel. Det andra häftet⁸ omfattar dels analyser av läroplanernas måltexter för skolslöjden 1960-1985, vilka jag har hänvisat till i kap. 6, dels en allmän beskrivning av lärarutbildningarna i slöjd både textil- och trä- och metall samt en koppling mellan aktuell läroplan för grundskolan och slöjdläraryrket i Linköping.

Jag har använt mig av Sjögrens beskrivningar som en av källorna till den kortfattade redovisning av lärarutbildningens historia som följer här nedan.

⁸Sjögren, Jan (1985b). *Slöjden mot 90-talet. En uppsats. Mål för skolslöjden och slöjdläraryrket i Linköping 1960-85.*

LÄRARUTBILDNINGENS ORGANISATION OCH UPPLÄGGNING⁹ - EN KARTLÄGGNING

Trä- och metallslöjdläroarbldningcn förc 1977

Trä- och metallslöjdläroarbldningcn var förlagd till Nääs¹⁰ slöjdläroar-seminarium som startades 1874 av Otto Salomon, ända fram till 1960, då den flyttades till Linköping till det som då kallades Slöjdläroar-seminariet, vilket från början leddes av rektor Thorsten Lundberg.

Från början utbildade man fackläroare på Nääs genom en 1-årig kurs "för ynglingar som förut åtminstone någon tid varit sysselsatt med slöjd, företrädesvis snickeri".¹¹ Salomons intresse för "pedagogisk slöjd" ledde till att han i stället ville ge folkskolläroarna en kompetens i slöjd, förutom den pedagogiska utbildning de redan tidigare hade. Därför inrättades sommarkurser för folkskolläroare, både manliga och kvinnliga, på 5-6 veckor. Under 1900-talet skedde änyo en förändring mot att de sökandes hantverksmässiga bakgrund gradvis fick allt större betydelse för att komma med på sommarkurserna i stället för den pedagogiska. På 50-talet blev det återigen mest snickare som vidareutbildade sig till slöjdläroare.

I samband med flyttningen till Linköping blev utbildningen 1-årig. Som tidigare nämnts är det seminarieåren från 1960 och fram till inträdet i universitetssystemet 1977 som fokuseras i denna avhandling.

Textilläroarbldningcn förc 1977

Textilläroarbldningcn (yrkesgruppen kallades tidigare för handarbetsläroare) har under 1900-talet bedrivits på flera platser i landet, först i form av kortare kurser. Senare i mera sammanhängande utformning. Från 1921 blev utbildningen i Stockholm 2-årig. Ansvaret för utbildningen har legat hos kommuner, landsting och stat såväl som hos privata skolor.

⁹Läroarbldningcn för läroare i slöjd (textil- och trä- och metall) efter 1977 flyttades all läroarbldning in under högskolesystemet. 1988 började man över hela landet att utbilda grundskolläroare för åk 1-7, alternativt åk 4-9. Grundskolläroare med inriktning mot slöjd (textil eller trä- och metall) fick inom 4-9 utbildningen välja matematik, svenska, engelska, tyska eller franska som sitt andra undervisningsämne. Den 1-åriga utbildningen till trä- och metalläroare upphörde 1993. Den 3-åriga ett-ämnesutbildningen till slöjdläroare med inriktning mot trä- och metall finns endast i Linköping, medan motsvarande utbildning för textilläroare finns i Göteborg, Uppsala och Umeå. Grundskolläroarbldning med slöjdinriktning finns för båda slöjdarterna i Linköping, Göteborg och Umeå, endast med textil inriktning i Uppsala och en ny utbildning med trä- och metallinriktning som startades i Stockholm från ht-95.

¹⁰För mera ingående beskrivning av verksamheten på Nääs hänvisas till Hans Thorbjörnssons böcker, se litt. listan.

¹¹SOU 1957:35.

Staten tog över ansvaret för utbildningen 1961. Den förändrades då till att bli en 3-årig textilläroarutbildning och fanns då som del i Seminarierna för huslig utbildning i Umeå, Uppsala, Göteborg och i Stockholm. Utbildningen i Stockholm hade en allmän och en vävinriktad gren men lades ner 1975. I Malmö fanns under 1958 -66 en textilläroarutbildning knuten till lärarhögskolan där. Den tillkom för att minska bristen på facklärare som uppstod i samband med de stora skolreformerna.

Förkunskapskrav och uppläggning

Efter denna snabba översikt över 1900-talets läroarutbildningar i slöjd vill jag nu fokusera åren 1960 - 1977. För att komma in på den 1-åriga utbildningen till trä- och metallslöjdlärare i Linköping krävdes realexamen, enhetsskola, folkskola med särskild prövning i vissa ämnen samt erforderlig manuell skicklighet.¹² För att bli textilläroar krävdes realexamen eller examen från flickskola samt terminskurser i sömnd och vävning på yrkesskolenivå, dvs en ettårig förberedelse. Så vitt jag känner till var det få personer, om ens någon, som lyckades komma in på utbildningarna med endast minimikraven uppfyllda. Man kunde öka sin konkurrenskraft genom ytterligare kurser, praktik eller yrkeserfarenheter, vilket också utnyttjades av dem som sökte till utbildningarna flera gånger innan de kom in.

De båda utbildningarna skiljde sig åt på ett fundamentalt sätt. För att komma in på utbildningen till slöjdlärare i trä- och metall krävdes *minst 4 års yrkesutbildning* och de sökande hade ofta flera års yrkesutövande i sitt bagage för att sedan genomgå en *ett-årig praktiskt pedagogisk utbildning*. För de blivande textilläroarna var det precis tvärtom. Där krävdes samma teoretiska skolbakgrund och *ett års yrkeskurser* som mera var att räkna som någon slags preparandkurser. De gav ändå inte någon yrkeskompetens varken i vävning eller sömnd (för att bli t.ex. klänningssömmerska krävdes en två-årig utbildning) samt en *3-årig seminarieutbildning* som innehöll både fackämnesutbildning och praktiskt-pedagogiska inslag.

Kursplaner och innehåll

Både trä- och metallslöjdsutbildningen och textilläroarutbildningarna styrdes av undervisnings-, tim- och kursplaner som fastställdes av Skolöverstyrelsen under den aktuella perioden. Jag har tillgång till den första kursplan som fastställdes för Slöjdläroarseminariet i Linköping 1960 08 02, samt en revidering daterad 1971 08 09. Timplanen är densamma, texterna i kursplanen har fått en annan utformning, men innehållet är i stort sett likalydande. För textilläroarlinjens allmänna gren, finns tim- och

¹²Genom verkstadsskola eller i yrket 3 år i trä + ett år i metall, eller omvänt.

kursplaner från 1969 09 08, vilken i stort överensstämmer med den plan som skrevs 1961.¹³ Jag väljer att redovisa trä- och metallutbildningen enligt plan från 1971 och textilläroarbetsplanerna från 1969 eftersom planernas skriftliga utformning väl överensstämmer med varandra.

Tabell 1. Jämförelse mellan timplanerna i trä- och metalläroarbetsplanerna och textilslöjdläroarbetsplanerna uttryckt i veckotimmar.

Ämne	tex 3 år	tom 1 år
psykologi och pedagogik	7	5
metodik, allmän och speciell	4	
textilslöjd/slöjdmetodik	8	10
material-, verktygs- och maskinlära		1
materiallära, textilvård, arbetsfysiologi	6	
kemi, fysik/naturvetenskapligt block ma, fy, ke	3+1	4
samhälls- och familjekunskap, ekonomi/samhällsk.	1+3	1
föredrag, röst- och talvård, bibl.kunsk./svenska	1	2
fackteckning/formgivning (teckning+ritteknik)	9	7
konst- textil- och dräkthistoria	6	
klädsömn. mönsterkonstr. linnesömnad	24,5	
konstsömnad	9	
vävning, vävteori	11	
hälsolära med skolhygien	0,5	
demonstrationer	3	
auskultationer, underv.övningar/praktik	11	6
SUMMA	108 vtr	36 vtr

En systematisk jämförelse av siffror ger bara en del av bilden. Ämnesindelningen är inte helt lika, varför det som betecknas som svenska i tom hittas under olika rubriker för tex. Likaså finns en del av stil- och miljöstudierna som betecknas som textil- och dräkthistoria för tex inom formgivningstimmarna för tom. osv. Visst innehåll stämmer väl överens mellan utbildningarna som t.ex. i psykologi och pedagogik, fysik¹⁴ och fackteckning/formgivning.

¹³SFS 1967:47.

¹⁴Båda kurserna omfattar ca 1 vtr med mekanik, värmelära, vågrörelselära, och elektricitetslära. För trä- och metall står dock experimentellt arbete som ett huvudmoment, medan det för textilläroarna anges att "Enkel problemlösning bör däremot inte förekomma i någon större utsträckning. En del enkla räkneövningar måste dock förekomma, exempelvis inom elektricitetsläran".

Kursplanerna i samhällskunskap skiljer sig däremot helt från varandra, trots att omfånget är lika stort, 1 vtr. I trä- och metallslöjdläro- utbildningen har målsättningen varit att lägga studierna nära det kommande arbetsfältet med statlig och kommunal förvaltning, riktlinjer för socialpolitiska ungdomsfrågor, svensk kulturpolitik och till sist internationella frågor och problem. Textillärarkandidaterna skall däremot bibringas en orientering om både svenska och internationella demografiska, politiska och ekonomiska förhållanden samt aktuella samhällsfrågor. Förslag till studiekurs innehåller punkter om jordens befolkning och livsmedelsförsörjningen, demokrati och diktatur, Sveriges befolkning och arbetsmarknadsfrågor etc. Även i det lilla ämnet familjekunskap har en kursplan på 8 sidor bilagts med kommentaren "delar härav för textilläro-linjen".

I trä- och metallplanen omnämns miljövårdsfrågor, skydds-föreskrifter, kulturpolitik och forskningsfrågor vilket saknar sin motsvarighet på textilläro-utbildningen, som i gengäld har avsnitt om audiovisuella hjälpmedel och de metodiska nyckelorden motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och självständighet, vilket saknas för slöjd-läro-kandidaterna. För ingen av utbildningarna finns någon kursplan för praktiken, som skall omfatta 216 vt. Detta motsvaras på textilutbildningen av 270 effektiva timmar inräknat auskultationer och undervisningsövningar.

Slöjdmetodik

Att textilläro-utbildningen innehöll mera undervisningstimmar i textila tekniker ligger helt i linje med hur utbildningen var upplagd. Däremot fanns en skillnad i att de ämnesmetodiska (med dagens språkbruk även didaktiska) momenten ingick som en del i fackämnesutbildningen. Varje kursplan avslutas med vad som ämnesmetodiskt bör anknytas till kursen. Den utbildningen har de som skall bli slöjdläro-re i trä- och metall avslutat innan de började sin läro-utbildning. Den specifika träning de får att undervisa i slöjd får de i första hand i ämnet Slöjdmetodik. Jag väljer därför att särskilt jämföra kurserna i *Slöjdmetodik* (tom) och *Textilslöjd* (tex), som är de kurser där den blivande läro-ren i slöjd skall lära sig att hantera sitt ämne och att lära ut det till barn.

Slöjdmotodik:

Mål

Studierna i slöjdmotodik skall syfta till

- att utveckla förmågan att fungera som lärare på de stadier och i de skolformer där ämnet förekommer
- att utveckla förmågan att leda och inspirera elever till självständigt arbete och aktivt skapande
- att ge en grundläggande praktisk och teoretisk utbildning i ämnets metodik
- att beakta särskilda åtgärder vid undervisning av handikappade

Textilslöjd

Mål

Utbildningen har till uppgift

- att ge allsidig praktisk färdighet
- att ge de grundläggande kunskaper som undervisningen kräver
- att utveckla förmågan att inspirera och leda elever till självständigt arbete och aktivt skapande samt
- att ge en introduktion i textilslöjdens metodik

Måltexterna överensstämmer där det står att läraren skall ha förmåga att inspirera eleverna till ett självständigt arbete och att kurserna skall ge utbildning i slöjdmotodik samt vara förberedande för läraryrket. För textillärarna skall kursen också ge en praktisk färdighet.

I båda kursplanerna finns ett avsnitt med anvisningar och där kan man läsa att även på trä- och metallutbildningen behöver de studerande få vissa moment kompletterande ämnesutbildning inom metodikämnet trots sin tidigare yrkesutbildning, det som även gäller textilstuderande.

I slöjdmotodikbedrivs undervisningen i samverkan med seminariets övriga ämnen. Praktiskt arbete i slöjdsalarna behandlas och grundskolans arbetsformer tillämpas. Studerande får tillfälle till egna studier och experiment inom teknikområdena. När man arbetar efter arbetsområdesprincipen bör arbetsresultatet bli föremål för diskussioner och utvärdering i grupper av stud. och lärare.

Enl. Lgr 69 arbetar man med skapande arbete i momenten planering, utförande och uppföljning. (sammandrag av originaltexten)

I textilslöjd skall lärarkandidaterna alltid ha sina kommande elever som utgångspunkt. Arbetsuppgifterna måste vara meningsfulla för eleverna. Deras behov, intresse och förutsättningar skall bestämma arbetsuppgifterna. Elevernas spontana skaparglädje skall stimuleras, de skall aktivt medverka vid ett föremåls tillblivelse från idé till färdig produkt. Konstruktion av huvudsakligen funktionella föremål i olika tekniker och arbete med illustrativa framställningar i syfte att utveckla förmågan till fritt skapande.

Undervisningen får ej låsas fast vid förebilder, tidskrävande och yrkesinriktade metoder och tekniker skall undvikas. (sammandrag av den ursprungliga texten)

Texterna skiljer sig åt, men det säger inte att innehållet i undervisningen blir så olika. I textilslöjd är fokuseringen på barnet som slöjdar mycket tydligare framskrivet, men det utesluter ändå inte att samma fokusering skett i slöjdmotodikkursen.

Könsrollsfrågor berörs i båda utbildningarna men på olika ställen. För textilutbildningen hamnar de i första hand i familjekunskapen och i samhällskunskapen, i det senare fallet kopplat till hur könsroller påverkar yrkesvalet. I Slöjdläroarutbildningen kopplas könsrollsfrågorna ihop med det faktum att man i Lgr 69 bestämt att alla elever skall ha lika mycket av vardera slöjdarten på LM-stadierna. "Metodikundervisningen skall bl.a. ge den studerande information om manuella och tekniska yrken med beaktande av samhällets förändrade syn på könsrollerna och yrkesvalet."¹⁵

Nyckelpersoner i läroarutbildningarna - två porträtt

Bakom läroplaner, kursplaner och andra dokument finns i regel en eller flera personer som genom att medverka i läroplans- och utbildningsplansarbetet aktivt driver en utbildning åt ett visst håll. Det är därför intressant att söka spegla några av dessa nyckelpersoners uppfattningar och deras möjligheter att påverka de centrala dokumentens utformning och hur de också påverkat innehållet i läroarutbildningen. En person som på många sätt har påverkat den trä- och metallslöjdläroarutbildning som bedrivits sedan 1960 och som också påverkat dagens slöjdundervisning i skolorna är Thorsten Lundberg (1922 - 1993).¹⁶ På textilläroarsidan har jag

¹⁵Ur Skolöverstyrelsen, Byrå L2 (1971). *Undervisningsplan för Slöjdläroarseminariet.*

¹⁶Som källa har jag använt mig av Sjögren, Jan(1985a). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdläroarutbildningen 1960-85.*

valt att intervjuva Merin Trapp (f. 1919) som först arbetade som handarbetslärare, därefter med klasslärarutbildningarna i Stockholm för att från 1966 till 1979 arbeta som med textillärarutbildningen i Uppsala både som huvudlärare och som studierektor, från 1980 till sin pensionering var hon prefekt för BEHT-institutionen vid Uppsala universitet. Hon är den person inom de textila utbildningarna som samtidigt med Thorsten Lundberg arbetat i ledande position och hon tillhör samma generation som han gjorde.

Thorsten Lundberg

Lundberg utbildade sig till teckningslärare och tjänstgjorde först som teckningslärare bl.a. på läroverket i Östersund och som konsulent i skolämnet teckning på Skolöverstyrelsen. Han fick uppdraget att 1959 bli rektor för den nya 1-åriga praktiskt-pedagogiska utbildningen för trä- och metallslöjdlärare som då skulle starta i Linköping. Lundberg medverkade under de kommande 30 åren i ett stort antal kommittéer, arbetsgrupper, beredningsorgan och utvecklingsgrupper på riks- och lokalnivå. Han medverkade bl.a. i läroplansarbetet för både 1962, 1969 och 1980 års läroplaner för grundskolan. Eftersom han periodvis arbetade med uppdrag för SÖ och samma instans var huvudman för slöjdlärarytbildningen 1960 - 1977 kan jag på goda grunder anta att det också fanns ett ömsesidigt informationsflöde mellan utbildningen i Linköping och byråkraterna i Stockholm. Han upprätthöll också goda relationer till Universitetet, vilket givetvis underlättade slöjdlärarytbildningens införande i högskolesystemet 1977.

Sjögren¹⁷ drar samma slutsatser efter att ha undersökt samstämmigheten i kursplanetexterna mellan lärarutbildningen i Linköping och målskrivningarna för slöjdämnet i grundskolans läroplaner. Han påpekar att lärarutbildningens kursplaner alltid har reviderats eller skrivits om 1-2 år efter att grundskolan fått en ny läroplan. Seminariet var under den aktuella tiden underremissinstans till Skolöverstyrelsen, "vilket skapade påtaglig reformmedvetenhet och engagemang" hos lärargruppen. De försök, utvecklingsarbeten och rapporter som utfördes vid institutionen hade via Lundberg möjlighet att nå de makthavandes ögon och på så sätt kunde institutionens arbete indirekt påverka utvecklingen av ämnet. Han var alltid välinformerad om vad som planerades i samband med skolreformer och såg till att slöjdlärarytbildningen fanns med "på kartan".

I intervjun med Lundberg beskriver Sjögren utvecklingen av utbildningen i Linköping från 1960. Lundberg säger att han ville avskaffa mallslöjddandet och i stället skapa en slöjd som var manuellt och tekniskt

¹⁷Sjögren, Jan (1985b) s. 168 - 170.

godtagbar, men som också hade formgivningsskvalitet, han ville skapa en stadiemetodik liknande vad som fanns i annan lärarutbildning men med samverkan med fackteckning, och han ville främja det laborativa arbets-sättet som syftar till att barnet/eleven finner lösningar på tekniska och estetiska problem.

Lundberg arbetade strategiskt och taktiskt för slöjdläro-utbildning-
en. Ett led i detta var en medveten marknadsföring i form av utställ-
ningar, sommarkurser, fortbildning, idébladsverksamhet, tidningsarbe-
te, internationella kontakter, presentation av rapporter och samverkan
med andra utbildningar samt läromedelsproduktion.

Samarbetet med textilläro-utbildningarna var från början obefint-
ligt, men blev med åren bättre. Lundberg ville öka samarbetet med andra
läro-utbildningar, lokalt fanns samarbete med Läro-högskolan i Lin-
köping. Planer fanns tidigt på att i Linköping även starta en textilläro-
utbildning, men det uppfylldes inte förrän 1988. Lundberg hade sedan
länge hävdad att flickor och pojkar skulle kunna ha lika mycket av
vardera slöjdarten och motsatte sig inte trä- och metallslöjd för flickor.

Inom ramen för vetenskapligt och konstnärligt utvecklingsarbete
har en hel del projekt slutförts under årens lopp, med start under led-
ning av Eve Malmqvist som inbjöd läro-utbildningens rektorer att ingå i
en pedagogisk försöksnämnd. Det som inträffade under den för denna
undersökning aktuella perioden före 1977, var projekten "Elevens plane-
ring av slöjdarbetet". Projektet "Laborativ slöjd", som jag vid några till-
fällen refererar till i denna avhandling planerades och genomfördes i
samarbete med Institutionen för pedagogik, Univ. i Linköping och SÖ-
konsulent Kristina Malmberg.¹⁸ En utveckling inom området forsk-
nings- och utvecklingsarbete har skett efter det att läro-utbildningen
sammanfördes med universitetsorganisationen.

Merin Trapp

Trapp kom från en familj där mamman var lärare. Hon ville bli läkare,
men fadern ansåg att läraryrket var bra för en kvinna eftersom det gick
att kombinera med familjelivet. Hon påbörjade den kombinerade ut-
bildning till hushålls- och handarbetslärare i Uppsala, men gifte sig
tidigt, flyttade till Norrland och gjorde studieavbrott, men återupptog
senare studierna och tog sin examen 1945. Hon fick omedelbart ett
vikariat som lärare på samma utbildning under 1 termin. Efter ett antal
år som textillärare i Uppsala och Karlstad kom Trapp till folkskolesemi-

¹⁸Projektet pågick under åren 1977 - 1980 och avrapporterades i 8 rapporter, varav
rapport nr. 8 är en slutrapport och en sammanfattning av hela projektet.

nariet i Stockholm, som då hade Stellan Arvidsson¹⁹ som rektor. 1966 fick hon ett vikariat och senare tjänst vid Seminariet för huslig utbildning i Uppsala. Trapp läste samtidigt pedagogik, vilket bl.a. resulterade i en 60-poängs uppsats om skolslöjdens historia, (se kap. 4) vilken kan sägas vara banbrytande eftersom ingen då hade skrivit något om slöjdhistoria sedan Anders Wiberg 1939.

Trapp undervisade huvudsakligen i metodik, där det också ingick ansvar för det som kallades demonstration (se tabell 1). Dessa uppgifter utvecklades under Trapps ledning till att bli studium av nästan bortglömda textila tekniker, historik över textila redskap eller en arbetsuppgift i en tänkt skolklass i stället för att som tidigare haft en mera allmän karaktär. Hon ansåg att de blivande lärarna behövde grundkunskaper i olika textila tekniker och ordnade från början många konferenser för lärarutbildarna i syfte att ge tillfälle till metodiska diskussioner. De pedagogiska förändringsvindarna blåste över Uppsala och någon av lärarna prövade andra metoder, där barnen fick söka sig fram mer eller mindre på egen hand. Trapp ansåg det vara onödigt att alla gör samma misstag, det tar "hemskt lång tid", hon anser att lärare skall lära ut rätta handgrepp och rörelser samt faktakunskaper. Sedan kan en lärare aldrig förhindra att barnen gör misstag, men det lär de sig av.

Inte heller utbildningen i Uppsala hade något organiserat samarbete med andra slöjduitbildningar, men Trapp hade viss kontakt med textil-lärarytbildningen i Göteborg.

Trapp ansåg att utbildningen i Uppsala höll en mycket god kvalitet, tack vare flera mycket duktiga och framsynta lärare i bl.a. konstsöm och klädsömnad. Den metod som kom att kallas "rationell sömnad" utvecklades i Uppsala. Den var ett avsteg från den traditionella klännings-sömmersketraditionen, i stället lånade man en del metoder från industrin för att i möjligaste mån förenkla och rationalisera olika tillklippnings-sömnadsmoment. Den metoden ligger nu till grund för den mesta klädsömnadsundervisningen i både skola och vuxenundervisning. Även på den konstvetenskapliga och dräkthistoriska delen av undervisningen har man haft god kompetens. Mellan de textila fackämnena och fackteckningen fanns ett samarbete men ibland också vissa motsättningar, som uppkom genom att de olika lärarna inte tänkte sig samma lösningar på olika uppgifter.

Trapp anser att slöjdundervisningen skall ge barnen grundkunskaper i textila tekniker, som de sedan skall tillämpa med sin personliga

¹⁹Stellan Arvidsson var sedermera en av dem som för departementet arbetade och planerade för den nya svenska grundskolan. Han var bl.a. sekreterare i 1946 års skolkommision.

utformning. Det mera övergripande syftet med slöjddämnet uttrycker hon så här:²⁰

Jämvikt och balans för den enskilda människan och för samhället har vi uppnått när den intellektuellt arbetande kan använda sina händer i en praktisk sysselsättning - och den med praktiskt arbete sysselsatte använder sin fritid till meningsfullt teoretiskt studium som avkoppling.

Hon tar bestämt avstånd till alla modellserier och direkt avbildande och påpekar att hon redan från sin egen utbildning blivit van att göra egna skisser och mönster. Däremot har hon använt sig av förebilder inom textvävning och broderi där eleverna själva väljer ut delar av mönster till egna kombinationer. Hon vill ge större vikt åt slöjdens estetiska innehåll och anser att pojkar och flickor skall ges samma utbildning. Trapp anser det vara viktigt att lyssna till barnens egna synpunkter och vill att slöjdarbetet skall kännas meningsfullt. Eftersom Trapp huvudsakligen arbetat med ämnesmetodiska frågor är hon intresserad av att lära ut rätta handgrepp och medvetet val av lämpligt material för barnen att arbeta med. Hon formulerar tre huvudmål för skolslöjden, kunskapsmeddelande, barns sociala utveckling och personlighetsutveckling.

I lärarutbildningen anser hon det viktigaste vara att lägga en god grund som lärarna sedan kan bygga vidare på, och att ge dem en beredskap för förändringar, som utan tvekan kommer att inträffa under de 30-40 yrkesverksamma åren som lärare. Hon ger flera exempel på hur hon i sin egen undervisning anpassat arbeten, material-, motiv- och färgval till det som är intressant och populärt i barnens värld. Samtidigt som hon i lärarutbildningen också värnat om kontinuitet och vård av kulturarvet genom ämnesvalet i demonstrationsundervisningen, samt genom att bygga upp ett museum med gamla textila föremål på institutionen.

Trapp har utarbetat studiegångar i olika textila tekniker, medverkat i lärarfortbildning av olika slag, liksom andra lärarutbildare från Uppsala och hon har debatterat i massmedia om slöjdundervisningen. Hon insåg tidigt nödvändigheten av att även slöjden omfattades av forskningsinsatser. Flera av lärarna i Uppsala hade tidigt akademiska kurser och examina, de har författat böcker och kompendier inom det textila fältet och studenterna har deltagit i olika textila tävlingar med framgång.

²⁰Trapp, Merin (1973). *Svensk skolslöjd*. s. 56.

Frågor som vuxit fram under arbete med materialet

Dagens skolämne slöjd, vilar alltså på två olika traditioner, som skiljer sig åt i flera avseenden som detta kapitel visat. Hur har detta påverkat slöjdamnets inriktning och målsättning?

Utbildningarna till textil- respektive trä- och metallslöjdlärare har haft helt olika villkor, och har också lockat studerande från olika samhällsklasser och med olika bakgrund. Hur har detta påverkat de slöjdlärarnas föreställningar om ämnet? Har de haft någon försvårande effekt på samarbetet mellan de olika typerna av slöjdlärare och hur har det påverkat slöjdlärarnas inställning till samarbete med andra lärarkategorier?

Har det som Askling kallar för "tung barlast av föreställningar", haft någon betydelse? Jag menar om traditionen från Nääs påverkat konstruktionen av den utbildning som skapades i Linköping mera än andra faktorer, som t.ex. jämförbarhet med textilläro-utbildningen eller annan lärarutbildning. Fanns det kanske arbetsmarknadspolitiska skäl för detta? Eller ansågs det önskvärt att lärarkåren också hade inslag av personer med erfarenhet av arbetsliv och hantverk? Eller var det kanske en möjlighet att påbörja en yrkesutbildning inom grundskolans ram som styrde lärarutbildningens utformning?

Kan det vara så att det i lärarutbildningen finns en grundläggande skillnad mellan de båda slöjdarternas företrädare, när det gäller uppfattningarna om relationen praktiska moment inom ämnesutbildningen och ämnesmetodik?

Viktigt för Slöjdlärlinjen och Institutionen för slöjd är alltså att hålla isär (a) ämnesutbildningens moment (utbildningsämnet slöjd) och (b) deras tillämpning (praktisk-pedagogisk utbildning i slöjd). Båda dessa typer av kunskap är viktiga och beroende av varandra. (Sjögren 1985 b sid. 174)

För textilläro-utbildningen är fallet det omvända, där man i kursplanerna kan hitta rubriken "ämnesmetodik" i varje fackämneskurs.

Det är, enligt min mening, största iakttagbara skillnader i hur ämnesmetodiken hanteras. Det kan vara svårt att tolka vad som gömmer sig bakom texterna, men jag tycker mig se en större inriktning på barnet/eleven i de textila texterna, medan inriktningen pekar mera på lärarens agerande i texterna för trä- och metall. Inom lärarutbildningen i Linköping har man t.ex. lagt ner mycket möda på att diskutera och utforska "olika planeringsmetoder" för slöjdarbete, medan detta inte ens nämns i de textila texterna. Ändå måste själva momentet "planera" förekomma lika ofta i textilslöjd som i trä- och metallslöjd. Berge pekar på hur de båda lärarkategorierna lägger olika betydelse i samma begrepp. Kanske detta kan vara ett exempel på en sådan språkförbistring, eller

döljer sig bakom detta helt olika uppfattningar om hur detta moment i slöjdprocessen skall hanteras?

Berge pekar också på hur textillärarna varvar teori och praktik. De ser teoretiska kunskaper som ett nödvändigt stöd för praktiken, medan trä- och metallslöjdlärarna ofta ser ett motsatsförhållande i begreppen och vill hellre visa att de står för det unika värdet i de praktiska tillämpningarna, som inte kommer till uttryck i skolans teoretiska moment. Är detta förhållande en effekt av lärarutbildningen? Eller beror det på de olika bakgrunder som de två lärarkategorierna kommer ifrån?

Det som förenar de båda utbildningarna är avståndstagandet från modellserier i alla former, en önskan om att hos barnet utveckla en praktisk förmåga, ett skapande inom slöjdens område samt ett estetiskt sinne som kommer att ha betydelse för deras vuxna liv. De vill ge en kulturhistorisk bakgrund och en handlingsberedskap inför framtiden. Båda utbildningarna betonar också elevens möjligheter att påverka utformningen av sitt slöjdalster samt att de skall lära sig att arbeta självständigt.

Med viss kännedom om de båda utbildningarnas olika historiska utveckling, väcks helt naturligt frågan om vad som tolkades in i texterna i respektive utbildning. De officiella texterna är värdeneutrala och likvärdiga, men kan ligga till grund för mycket olika tolkningar beroende på t.ex. lokala traditioner, personliga kompetenser och preferenser samt manligt och kvinnligt synsätt.²¹

Till sist vill jag kommentera materialet från nyckelpersonerna. Intervjun med Thorsten Lundberg är gjord för 9 år sedan i ett annat sammanhang och i ett annat syfte och utförd och dokumenterad av Jan Sjögren. Intervjun med Merin Trapp gjorde jag själv i nov 1994. Omständigheter som jag inte kan råda över har bidragit till att intervjumaterialet inte är likartat. Detta till trots kan jag urskilja vissa tendenser.

Thorsten Lundbergs medverkan till utformningen av grundskolans slöjdundervisning är odiskutabel. Han har medverkat i de flesta större utredningar med slöjdanknytning från 1955 till 1980-talet och han hade goda relationer till departement och Skolöverstyrelse. Han arbetade för att slöjdundervisningen skulle bli mera inriktad på barns skapande förmåga i stället för att bygga på vuxnas värderingar om hur slöjdföremål skulle tillverkas efter måttatta mallar. Eftersom Lundberg också var rektor för Slöjdläroarseminariet, hade dessa idéer en stor genomslagskraft i slöjdläroarseminariet i Linköping. Slöjdläroarseminariet justerade sin undervisning i samband med nya läroplaner för grundskolan. Thorsten

²¹Genom personlig erfarenhet tror jag mig veta att det också fanns betydande skillnader i tolkningarna av de gemensamma kursplanerna mellan de olika textilläroarseminarierna. Därav följde att utbildningarna förmodligen var likvärdiga, men ändå ganska olika.

Lundberg var visionär och taktiker. Han arbetade för slöjdens utveckling och framtid på ett övergripande plan.

På textilläraryr utbildningarna som utbildade lärare för, samma ämne (fr.o.m. Lgr 69) fanns samma idéströmningar, men enl. min uppfattning tog detta nytänkande sig olika uttryck i Umeå, Uppsala, Stockholm och Göteborg. Så vitt jag känner till finns det ingen textillärare som arbetade på motsvarande sätt som Thorsten Lundberg. Merin Trapp är en representant för de kunniga, men mera anonyma ledarna för textilslöjdens utveckling. Hon var inte utnyttjad som expert i utredningar och arbetsgrupper, hon hade inte samma täta kontakter med Skolöverstyrelsen, trots en lång erfarenhet av lärarutbildning. I stället satsade hon sin kraft på att utveckla den lärarutbildning som hon hade inflytande över och ledarskap för i Uppsala samtidigt som hon intresserade sig för forskningsfrågor. För henne blev kvalitetsaspekterna i den egna lärarutbildningen det som var mest angeläget att värna om. Trapp, liksom andra företrädare för textilläraryr utbildningarna, var inte alltid enbart positiva till de förslag till förändringar i slöjdens kursplaner som kom från Thorsten Lundberg. Detta trots en stor samstämmighet dem emellan i vissa grundläggande frågor.

Kan detta vara exempel på ett manligt och ett kvinnligt förhållningssätt dvs är det ett exempel på hur kvinnor arbetar med annan inriktning än män? Eller finns det kanske helt andra orsaker till att Linköpings-utbildningen har varit mera tongivande än fem textilläraryr utbildningar tillsammans?

Kapitel 7

SLÖJDLÄRARYRKET UR LÄRARPERSPEKTIV

I det här kapitlet kommer jag att behandla resultatet från en enkätundersökning (se bil. 4) som syftade till att klarlägga vissa fakta omkring slöjdlärarnas arbetssituation och de begränsningar, ramar, som påverkade deras arbete. Den här undersökningen är den som gjordes först och konstruerades alltså delvis med utgångspunkt i ramfaktorteori. Jag frågade också efter anledningen till deras yrkesval. Frågorna om yrkesvalet betingades av tankar kring lärarnas arbetstrivsel. Jag hade själv föreställningen att lärarnas trivsel eller stress var beroende av en ofördelaktig arbetssituation, de ambulerade mellan skolor, de hade svårt att finna samarbetspartners, svårt att göra sina önskningar hörda och ansågs ha en låg status. Även här är det på sin plats att diskutera struktur- och aktörsperspektiv. Vissa begränsningar kan vara betingade av yttre organisatoriska ramar, som styrs uppifrån av strukturen, andra begränsningar kan vara aktörernas egna. Det kan också vara det som jag inledningsvis hänvisade till som upplevda ramar, dvs. ramar som egentligen inte existerar, men som styr lärarnas uppfattningar.

Även om slöjdlärarna är en speciell minoritet i yrkeskåren finns det mycket i deras arbetsuppgifter som överensstämmer med andra lärargrupperns även vid internationella jämförelser. Jag inleder kapitlet med att anknyta till några exempel på tidigare forskning om lärare, vilket fanns som en bakgrund för själva enkätkonstruktionen. Därefter redovisar jag enkätresultatet i en sammandragen form.

Forskning om läraryrket - några exempel

Lärares socialisation

Lortie, som är sociolog, skrev redan 1975¹ om hur lärarna socialiseras till sitt yrke. Boken är trots sin ålder intressant att läsa och den ger ett utifrånperspektiv på lärarna och läraryrket.

Lortie menar att personer väljer läraryrket p.g.a. egna erfarenheter och då identifierar de sig med det befintliga systemet. Läraryrket lockar på så sätt inga nytänkare. Eftersom de accepterar ett befintligt system blir inlärningssättet imitativt och intuitivt, inte analytiskt.

Läraryrket ger studenterna vissa mönster i praktikhandledare och lärarutbildare. Den studerande kan bestämma sig för att försöka likna en förebild eller ej, detta kallar Lortie för självsocialisering.

¹Lortie Dan C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study.*

Konsekvensen blir att man behåller sina tidigare idéer, undervisningen i t.ex. pedagogik förändrar alltså inte automatiskt lärarstuderandes uppfattningar.

Ser man till karriärmöjligheterna, har det i en engelsk undersökning² konstaterats att lärare i Art har låg status, få lärare har toppositioner, de är inte intresserade av administrativa tjänster och inte heller i första hand högre lön. De har alltid en alternativ personlig karriärmöjlighet inom sitt ämnesområde. Bildlärarna i undersökningen fann det däremot utmanande och förnyande när de hade en känsla av valfrihet och kontroll över sin situation. Jag uppfattar det som att de uppskattade den frihet som lärare har att utforma sin undervisning på ett personligt sätt. För övrigt kan en lärares yrkeskarriär innebära en ganska liten förändring från de första till de sista verksamma åren.

En lärares uppgifter kan också vara likartade genom hela yrkeslivet, en nyutexaminerad lärare förväntas göra kvalitativt lika bra insatser som en erfaren lärare.

Lärares uppfattningar om undervisningssituationen

Lacey och Woods delar in lärare i två grupper. De *pragmatiska*, som privatiserar de professionella problemen, dvs. de löser varje fråga genom att anpassa sig och göra omjusteringar i förhållande till "verkligheten" och de *paradigmatiska* som har en föreställning om hur undervisningen skall vara och strävar efter att iscensätta den i enlighet med sitt eget mönster.

Lärares uppfattningar om sin läraruppgift

Lortie skriver om lärares uppfattningar (eng. sentiments)³ som han menar representerar en tillämpning av deras yrkesroll. Lärarna som yrkesgrupp tillägnar sig vissa liknande synsätt genom de erfarenheter de får i sitt vardagliga arbete. Vidare påstår Lortie att lärarna bryr sig mest om klassrumssituationen, om det uppstår en konflikt mellan organisatoriska och klassrumsbetingade krav, prioriterar lärarna klassrummet.

Lärare har två huvuduppgifter, a) att undervisa vilket alltid prioriteras och b) övrig verksamhet, sammanträden, administrativt arbete vaktjänstgöring, föräldrakontakter osv. som ofta anses vara en slags överksamhet eller ett nödvändigt ont. Allt som inkräktar på undervisningen uppfattas oftast som om det inte visas tillräcklig respekt för det som lärare uppfattar som sin huvudsakliga gärning.

Lärares livscykel

²Ball Stephen J. & Goodson, Ivor F. (Ed.) (1985). *The teachers' Lives and Careers*. Carrey Bennet, Paints, pots or promotion? Art teachers' attitudes towards their careers.

³Lortie Dan C. (1975). *Schoolteacher*. A Sociological Study s. 163.

Eftersom huvuddelen av lärarna i min undersökning är erfarna lärare, finns det också anledning att anknyta till forskning om lärares livscykel. Huberman⁴ urskiljer olika faser i lärarnas yrkeskarriär, en period kallar han för "self-questioning". Den inträffar efter 12-20 års tjänstgöring då läraren är ca 32 -45 år och då läraren kan känna sig inlåst och alltför inkörd i skolans rutiner. Det som då händer är att läraren överväger ett alternativt yrkesval. Den kris som den här processen i verkligheten innebär, drabbar ofta männen hårdare eftersom de i större utsträckning arbetar heltid. Patricia Sikes⁵ beskriver 5 olika faser i lärarlivet, där hon också beaktar hur lärarens privatliv rimligen utvecklas och möjligen påverkar det professionella livet. Lärarna har under sina yrkesår olika roller inför eleverna, först som kompisar, sedan som föräldrar och till sist som far- eller morföräldrar. Inför sina kolleger intar man liknande roller alltefter som åren går. Sikes avslutar med att påpeka att lärare inte är en särskild sorts ras, utan att de påverkas lika mycket som andra människor av det som händer omkring dem. Upplevelser, erfarenheter, ålder och ämneskulturer påverkar i allra högsta grad hur lärare känner tillfredsställelse, likgiltighet, stress eller oro i jobbet.

Slöjdlärarnas motiv till sitt yrkesval

Berge⁶ (se även kap. 6) slår fast att de flesta textillärarna kommer från medelklasshem, med en längre skolutbildning (realskola, flickskola, 2- och 3-årigt gymnasium) bakom sig före lärarutbildningen. Före den 3-åriga lärarutbildningen har samtliga också gjort ett obligatoriskt år med kurser i vävning och sömnad på yrkesskola, folkhögskola eller gymnasieskola

För de blivande trä- och metallslöjdlärarna är vägen till läraryrket annorlunda. De kommer företrädesvis från arbetar- eller hantverkarhem och har i de flesta fall gått folkhögskola, yrkesskola eller gymnasieskolans 2-åriga yrkesinriktade utbildningar eller andra typer av vuxenutbildningar. För att kunna bli antagna till den då 1-åriga utbildningen till trä- och metallslöjdlärare måste de ha fleråriga yrkeserfarenheter från möbel- eller byggnadssnickeri eller motsvarande samt erfarenheter av arbete i metall.

Berge menar att flera av de blivande trä- och metallslöjdlärarna hade haft svårt att finna sig tillrätta i sin egen skolmiljö, slöjdämnet framstod som ett glädjande undantag. De ger också uttryck för ett an-

⁴Huberman: *Research on Teachers' Professional Lives*, On Teacher's careers: Once over lightly, with a broad brush.

⁵Ball, Stephen J. & Goodson Ivor F. (Ed.) (1985). *Teachers lives' and careers* Sikes, P.: Understanding teachers' concepts and contexts. s. 27.

⁶Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare*.

tingen -eller- förhållande till teori och praktik. De har möjligen inte lyckats tillräckligt väl med den teoretiska delen i sin skolgång utan trivs bättre med att "arbeta med händerna".⁷ Man kan inte i Berges material bestämma om aversionen mot teoretiska studier beror på en mindre läsvan hemmiljö eller på att skolan har misslyckats att väcka en lust för studier. Vad hon med säkerhet yttrar sig om är att den korta studietiden och den praktiska inriktningen har varit betydelsefulla för yrkesvalet.

De blivande textillärarna talar mera om sin lust till hantverket, de verkar också ha funnit sig bättre tillrätta i skolan. De för ofta med sig en kvinnlig hantverkstradition som överförts från äldre släktingar, där man bara två generationer tillbaka kunde se att handarbetet var en viktig bisysselsättning för familjens försörjning.

Vilka är slöjdlärarna?

Det finns ca 6. 000 lärare i slöjdamnet i Sverige, varav ca hälften är lärare i trä- och metallslöjd och den andra hälften är lärare i textilslöjd. Sedan 1993 har båda kategorierna samma yrkestitel "Slöjdlärare med inriktning mot textil- alternativt trä- och metallslöjd". Den titeln ersätter de tidigare begreppen "textillärare" och "trä- och metallslöjdlärare". De allra flesta textillärare, med endast några enstaka undantag, är kvinnor och majoriteten av trä- och metallslöjdlärarna är män, jag uppskattar antalet kvinnor i denna kategori till ca 2%. Den undersökning som jag våren 1991 utförde i Östergötlands län på 293 lärare i slöjd, vilken alltså omfattar ca 5% av den totala populationen, visade på en medelålder på 47 år för kvinnor och 44 år för män. 43 % hade arbetat som lärare 25 år eller längre. Om man antar att lärarna i min undersökning är någorlunda representativa för hela landet, så kan man konstatera att en stor del av landets slöjdlärare kan räknas som mycket erfarna i sitt yrke.

Det finns alltså två distinkta kategorier av lärare med sinsemellan olika bakgrund och utbildning. De här lärarna har en bred behörighet att undervisa i slöjd i olika skolformer från åk 1 i grundskolan till vuxenundervisning. Det har hitintills inte varit möjligt att utbilda sig till lärare i båda slöjdarterna i kombination. Men det finns textillärare som på eget initiativ skaffat sig vissa kunskaper i trä- och metallslöjd och vice versa. Flera av de kvinnliga lärarna i trä- och metallslöjd har också ett stort intresse för och goda kunskaper i textilslöjd.

Eftersom ungefär hälften av slöjdlärarna i min enkätundersökning är över 42 år, antar jag att det är den åldersgrupp vars "kultur" är och har varit förhärskande i många år. Samma gäller f.ö. den svenska lärarkåren som helhet, en stor del av lärarna är över 50 år, vilket framgår av

⁷Ibid. s. 82.

OECD:s tredje internationella undersökning om utbildning och arbetsmarknad.⁸ Av den anledningen har jag valt att särskilt intressera mig för den åldersgruppen när det som gäller deras utbildning (se kap. 7) och det är också dem jag intervjuat (se kap. 9). Lärare som har varit i tjänst ett 20-tal år eller längre har arbetat med grundskolans olika läroplaner, de har också en lång lärarerfarenhet och kan göra bedömningar av hur ämnet utvecklats. I mitt enkätmaterial är 77% av textillärarna och 43% av trä- och metallslöjdlärarna över 45 år.

Enkätundersökningen

Enkätens utformning

Med hjälp av de uppgifter jag fått in genom förundersökningarna och på grundval av min egen kännedom av yrket, konstruerade jag enkätens 20 frågor. Frågorna berör slöjdlärares arbetsvillkor, om de känner sig uppskattade, samverkan med andra lärare, om de deltagit i utvecklingsarbete samt frågor om deras yrkesval, lärarutbildning och vilket fortbildningsbehov de anser sig ha. Enkäten skickades ut på våren 1991⁹.

	tex	tom	summa
utskickade enkäter	146	142	288
besvarade enkäter	132	128	260
ej besvarade enkäter	14	14	28

Alla textillärare är kvinnor liksom tre trä- och metallslöjdlärare. Enkäten besvarades alltså av 135 kvinnor och 125 män. 7 tex och 1 tom har angett att de är obehöriga för sin tjänst, dvs. de har inte genomgått slöjdläroinnehåll. De kan givetvis ha erfarenheter inom ämnesområdet inhämtade på annat sätt, men det kan inte utläsas av svaren. Den höga svarsfrekvensen kan möjligen förklaras med att de här lärarna inte tidigare varit föremål för något större forskningsintresse. Det kan ha känts positivt och viktigt att medverka i undersökningen, samtidigt som de också fått uttrycka sig om något som förmodligen engagerar dem.

För att förtydliga tolkandet av svaren, vill jag påpeka att när enkäten sändes ut våren 1991, hade avtalet om lärarnas kommunalisering inte trätt i kraft. Mycket av det som frågorna berör styrdes fortfarande av ett centralt regelverk. I dagens lokalt styrda, små skolenheter är förhållandena mera varierade, ekonomin har blivit mera ansträngd och en ny

⁸OECD:s rapport var refererad i Lärarnas tidning 12/95 s. 7.

⁹I fortsättningen kommer jag att använda beteckningen tex för textillärare och tom för trä- och metallärare av utrymmesskal.

läroplan ger andra förutsättningar för slöjddämnet, såväl som för alla andra ämnen.

Slöjdlärarnas tjänstgöring

När enkäten besvarades gällde det avtal som innebar att slöjdlärare undervisade 29 uvtim/vecka för att få tillgodoräkna sig full tjänst.

61% av lärarna arbetade mellan 25 och 29 uvt/vecka, bland textil-lärarna fanns det flera som hade deltidstjänstgöring, medan trä- och metallslöjdlärarna lärarna i större utsträckning arbetade övertid.

Ungefär hälften hade sin tjänstgöring förlagd till en och samma skola, 35% arbetade i två skolor/vecka, 9% arbetade i tre skolor och några få förflyttade sig mellan fyra och fem skolor varje vecka.

Skolornas arbete är organiserat i arbetsenheter som leds av en studieledare som också leder arbetsenhetskonferensen. För att kunna delta fullt ut och för att kunna påverka arbetsenhetens arbete, är det viktigt att lärarna är närvarande vid konferenserna. En arbetsenhet kan omfatta samtliga lärare på en mindre skola, och olika grupper av lärare på större skolenheter. Eftersom alla slöjdlärare undervisar många olika klasser varje vecka har de inte alltid en naturlig hemvist i en enda arbetsenhet utan drabbas av att inte kunna delta i vissa konferenser. 39% deltar i en enda arbetsenhet, 40% deltar i två till tre arbetsenheter, medan ca 50 lärare har flera än fyra arbetsenheter att hålla kontakt med.

Förutom sin tjänst som slöjdlärare har 79 tom och 57 tex andra uppdrag i sin tjänst. Vissa personer hade fler än ett uppdrag.

Tabell 2. Antal personer som angett övriga uppdrag i tjänsten uttryckt i procent av antalet personer som svarat ja på frågan.

Uppdrag i tjänsten	tex n=57	tom n=79	totalt n=136
klassföreståndare	18	33	51
specialfunktionär	25	22	47
facklig förtroendeman	11	13	24
skyddsombud	2	21	23
tillsynslärare	-	5	5
studieledare	2	-	2
studierektor	-	2	2
SUMMA	58	96	154

Många trä- och metallslöjdlärare är skyddsombud, få slöjdlärare har skolledarfunktioner. Sammantaget blir det 210 olika uppdrag.

På frågan om slöjdlärarna undervisade i något annat ämne förutom slöjd fördelade sig svaren enligt nedanstående tabell.

Tabell 3. Fördelning av de vanligaste ämnena som slöjdlärare undervisar i förutom slöjd, räknat i procent på de som svarat ja på frågan (n=85)

Ämne	tex n=28	tom n=57
Tillval (ej teknik)	15	27
Teknik (inkl. tillval)	-	27
Fria aktiviteter	5	7
Matematik	4	6
Engelska	2	6
Svenska och svenska 2	4	2
Orienteringsämnen LM	1	2
Bild	1	2
Spec. lärare (gy, mu, eng)	2	1
Gymnastik/Idrott	-	2

Två textil- och två trä- och metallslöjdlärare tjänstgör som kompanjonlärare eller lärarvikarie på LM-stadierna och hoppar in i "de flesta förekommande ämnena". Enstaka lärare undervisar i franska, barnkunskap, hemkunskap, dans, tema och yrkesämnen i särskolan.

Av dem som besvarat enkäten har sex trä- och metall- och en textil- lärare behörighet i engelska, tre trä- och metall- lärare har behörighet i matematik samt tre textillärare har speciallärarutbildning. Jag antar att det kan finnas flera med utbildning för andra ämnen än slöjd, eftersom det inte fanns någon direkt fråga om detta i enkäten. Omräknat i procent har 26% av textillärarna och 55% av trä- och metallslöjdlärarna svarat att de även undervisar i något annat än slöjd.

Slöjdsalarnas utrustning och tillgången till förbrukningsmaterial

På frågor om salarnas standard och tillgången på förbrukningsmaterial, är ca 75 % nöjda, eller i stort sett nöjda. Flera av lärarna har dock påpekat att standarden kan variera mycket mellan olika skolor, de större skolorna är i allmänhet bra, medan de mindre kan vara avsevärt sämre utrustade med både lokaler och material.

Ett tiotal textillärare nämner sin tillfredsställelse med nya höga bord och bänkar, som sparar lärarnas ryggar, ett fåtal har nyrustade salar. Det största bekymret för 27 personer i denna kategori är annars att

symaskinerna är gamla och dåliga. De byts ut i alltför långsam takt, underhålls- och reparationskostnader blir höga.

Det som oroar trä- och metallslöjdslärarna är arbetsmiljön. 20 personer uttrycker missnöje med att damm- och spånutsugsanläggningar saknas eller är otillräckliga, ett mindre antal har problem med dålig ventilation och buller. I många kommuner har man dock åtgärdat problemen, 15 lärare uttrycker sin tillfredsställelse med detta. Två personer har helt nya salar och är mycket nöjda.

En viss oro inför framtida åtstramningar i den kommunala budgeten kommer i dagen hos flera lärare, när de tänker på en mera långsiktig planering av investeringar i nya verktyg, maskiner och inredning i slöjdsalarna. 32 % var missnöjda med otillräckligt eller alldeles för litet materialanslag. Jag kan genom kommentarerna till frågorna förstå att de största problemen att få pengarna att räcka till finns på högstadiet. På de skolor som använder samma konto för förbrukningsmaterial och inköp och reparation av maskiner, riskerar man att vid större maskinhaveri bli av med en stor del av resurserna för materialinköp, vilket är problematiskt eftersom det inte går att förutse.

Undervisningsgrupper och schema

Eftersom slöjdlärarna arbetar mycket individualiserat, har antalet elever i en undervisningsgrupp en stor betydelse. Slöjdsalarna är vanligtvis utrustade med 16 elevarbetsplatser i enlighet med den tidigare statliga normen¹⁰. Så fort det talet överskrids uppstår problem med arbetsytor, väntetider på att få använda t.ex. symaskiner och andra redskap och verktyg, det blir svårare med upprätthålla säkerhetsföreskrifter och -avstånd förutom att läraren får svårare att hinna med varje elev. 13% av tex och 20% av tom svarade att de hade elevgrupper med fler än 16 elever.

Eftersom ungefär hälften av slöjdlärarna förflyttar sig mellan två eller flera skolor varje vecka, kan schemalagningen ge lärarna problem. Det gäller att hinna förflytta sig på raster och ändå få tid att äta lunch, eller att kunna vara på rätt skola för att kunna delta i arbetsenhetskonferenser osv. 87% av lärarna var nöjda eller ganska nöjda med sina personliga scheman. Kommentarer visade att de flesta lärare var negativa till håltimmar, medan några få ansåg det vara en tillgång eftersom de då kunde arbeta med förberedelser och institutionsarbete, andra påpekade att de hade en social funktion. Då hinner man tala med andra vuxna på skolan.

En för slöjdläraren problematisk schemateknisk konstruktion påtalades av flera lärare. Klasslärare i åk 1-6 är vanligen undervisningsfria

¹⁰Skolöverstyrelsen (1983). *Skolhusrapport. Lokaler och utrustning för slöjd i grundskolan 1983.*

när deras elever har slöjd, därför schemaläggs slöjden ofta först eller sist på skoldagen, vilket ger slöjdläraren ett antal håltimmar mitt på dagen. Slöjdens praktiska och konkreta arbetssätt gör att många anser det lämpligt att lägga slöjdundervisningen sent på dagen, när eleverna har svårare att sitta stilla och koncentrera sig på teoretiska avsnitt.

Slöjdlärarna uppskattar att de i stor utsträckning kan påverka sitt veckoschema, samtidigt som flera påpekar att arbetsdagen blir mycket kompakt om undervisningen förläggs till 4 veckodagar. Lunchrasten kan bli 20-30 min flera gånger per vecka, undervisningsgrupperna byter plats utan någon rast emellan, slöjdläraren får få raster tillsammans med skolans övriga lärare.

Slöjdlärarnas inställning till elever med behov av särskilt stöd

Frågan finns med av två skäl dels därför att dessa elever på allt sätt bör uppmärksammas av alla skolans lärare, dels därför att många tror att de här barnen kan lyckas bättre i slöjd än andra ämnen.

Tabell 4. Svarefrekvensen på fråga 12. Anser du att du har goda möjligheter att möta dessa elevers behov under slöjdlektionerna?

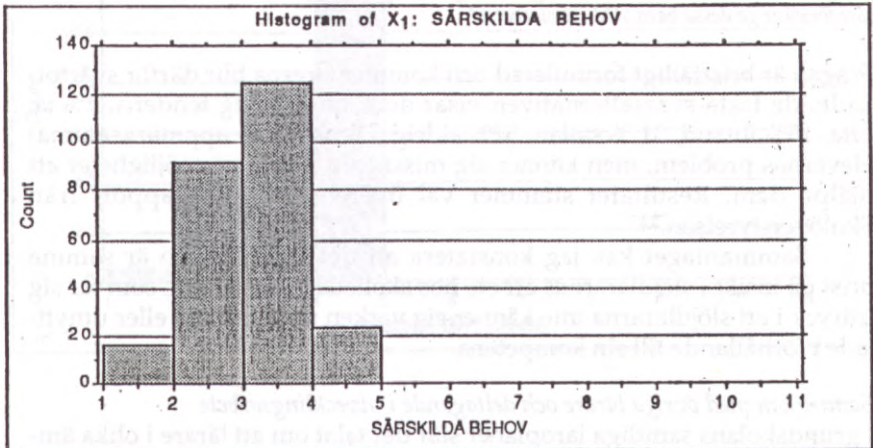
Svarsalternativ från vänster till höger:

Ja, mycket ofta (6%)

Ibland (36%)

Sällan (48%)

Nej, aldrig (9%)



Jag tolkar svaren så, att slöjdlärarna känner att de skulle kunna bidra med mera inom sitt ämneskunnande, än de nu har möjlighet att göra. Några av lärarna i undersökningen arbetar på särskola. deras svar på de här frågorna är positiva. De anger också att de bättre hinner med att ta hänsyn till varje elev.

Upplevd förståelse från omgivningen

Fråga 8. Känner du att du har förståelse/får uppmuntran i ditt arbete från a) skolledningen, b) kolleger, c) elever och d) föräldrar?

Tabell 5. Redovisning av svarsfrekvensen för fråga 8

Svarsfrekvens (%)	ja, ofta	ibland	sällan	nej, aldrig
skolledning	13	36	29	22
kolleger	22	47	24	7
elever	49	40	9	2
föräldrar	9	42	35	14

Här visar sig en brist på förståelse hos skolledningen för det man som slöjdlärare gör eller kan, medan elevernas stöd är tydligt positivt. Kanske kan man säga att ju större kännedom personer har om slöjdlärarens arbete, desto större uppmuntran och förståelse får läraren, vilket i sig är helt naturligt. Möjligen finns det ytterligare förklaringar, slöjdundervisningen är kanske så elevcentrerad att vuxna, inte utan att sätta sig in i arbetet, inte med ytlig kontakt inser vad slöjdundervisningen betyder för barnen?

Fråga 12 b. Anser du att skolledningen/kolleger utnyttjar dig som resurs, när man på olika sätt försöker ge dessa barn stöd i skolarbetet?

Frågan är bristfälligt formulerad och kommentarerna blir därför svårtolkade, de fasta svarsalternativen visar dock en entydig tendens, 2% ja, ofta, 15% ibland, 31 % sällan, 52% aldrig. Lärarna har uppmärksammat elevernas problem, men känner sig missnöjda med sina möjligheter att hjälpa dem. Resultatet stämmer väl överens med en rapport från Skolöverstyrelsen.¹¹

Sammantaget kan jag konstatera att det förmodligen är samma brist på insikt i slöjdlärarnas arbete hos skolledare och andra, som tar sig uttryck i att slöjdlärarna inte känner sig varken uppskattade eller utnyttjade i förhållande till sin kompetens.

Samverkan med övriga lärare och deltagande i utvecklingsarbete

I grundskolans samtliga läroplaner står det talat om att lärare i olika ämnen skall samverka, det blev dock tydligare uttryckt i Lgr 80. 64% av slöjdlärarna i enkätmaterialiet samverkar någon gång med varandra, 50% samverkar någon gång med andra lärare. Det sker oftast genom att man

¹¹Skolöverstyrelsen 89:53. Planering, uppföljning, utvärdering i bild, idrott, musik, hems-kunskap och slöjd

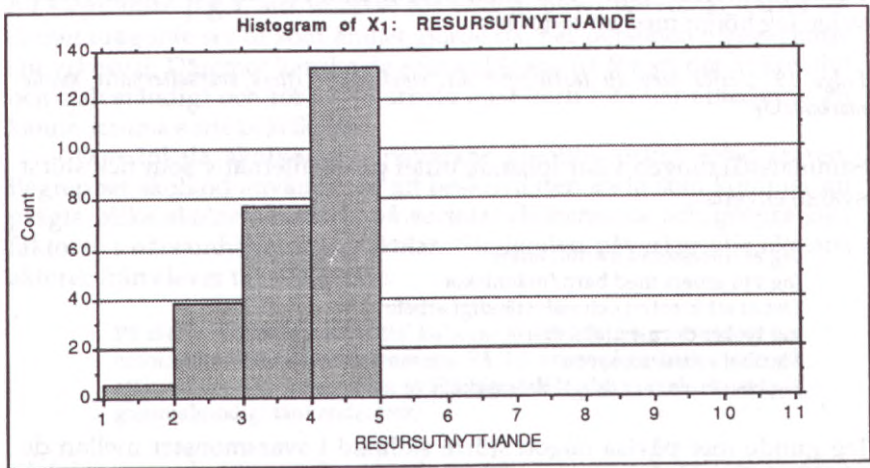
arbetar med gemensamma arbetsområden i slöjden, eller med oä, tillval och tema.

Som skäl för bristen på samverkan anger lärarna "den mänskliga faktorn", resursbrist och bristande initiativförmåga. Ytterligare ett skäl som jag kan tänka mig påverkar samverkansmöjligheterna, är bristen på samverkan i lärarutbildningarna. Olika lärare känner till för litet om varandras kompetensområde, vilket leder till att man inte ser möjliga samverkansuppgifter.

Med resultatet från fråga 13 i minnet, är det möjligt att tolka svaren på frågan om utvecklingsarbete.

Fråga 14. Har du varit, eller är du engagerad i någon form av lokalt utvecklingsarbete?

Tabell 6. Redovisning av svarsfrekvensen på fråga 14. Svarsalternativ från vänster till höger Ja, flera gånger (3,5 %), några gånger (16 %), i liten omfattning (32 %), nej, aldrig (46 %).



I kommentarerna redovisar 12 lärare att de varit med i projekt som varit gemensamma för skolan eller för arbetslaget. 4 lärare har arbetat med utvecklande av oä-slöjdsamverkan. 5 lärare anger att de vill pröva anorlunda idéer eller arbeta med "ett förändrat arbetssätt i slöjden". Bland dem som svarat negativt beklagar man sig över "tingens ordning".

Vid första påseendet kan man tycka att svarsfördelningen entydigt visar att slöjdlärare inte är särskilt benägna att delta i utvecklingsarbete. Frågans formulering "lokalt utvecklingsarbete" kan möjligen bidra till att man tänkt på större projekt med flera deltagare, som finansierats av s.k. LUVA-medel. Svaret kan också tolkas så att slöjdlärare har små möjligheter att arbeta med utvecklingsarbete tillsammans med andra. Olika lärargrupper arbetar var för sig och planering av utvecklingsarbete kan ske utan slöjdlärorens vetskap och utan att någon hänsyn tas till slöjdlärorens eller slöjdämnetts möjlighet att delta. Detta relaterat till många slöjdlärores ambulerande tjänstgöring och bristen på förståelse för slöjdlärorens kompetens, som redovisats i tidigare frågor.

Om yrkesvalet - problem och förtjänster

I enkätmaterialen fanns fyra olika frågor som har att göra med yrkesvalet. Jag börjar med att redovisa

Fråga 19. Varför blev du textillärare alt. slöjdlärare? (flera svarsalternativ kunde markeras).¹²

Sammanställningen visar följande utfall på de alternativ som fick störst svarsfrekvens:

Jag är intresserad av mitt ämne	213
Jag vill arbeta med barn/människor	179
Det är ett kreativt och självständigt arbete	153
Jag tycker om att undervisa	104
Flexibel arbetstid, loven	94
Jag bestämde mig tidigt- drömyrke	77

Jag kunde inte påvisa någon större skillnad i svarsmönster mellan de båda lärarkategorierna.

¹²Samma fråga ställdes till bl.a. slöjdlärare, vars resultat redovisats i en SÖ rapport R88:37. Att vara lärare i grundskolan. Resultatet blev detsamma fastän de två första svarsalternativen bytte plats. God överensstämmelse mellan resultaten i de båda undersökningarna, visas också i de två följande svarsalternativen.

Fråga 15 löd: Om du idag vore 20 år och stod inför ditt yrkesval, skulle du då välja samma yrke?, fråga 17 a: Har du någon gång funderat på att sluta arbeta som lärare i slöjd? I så fall varför? samt fråga 17 b: Vad är det som gör att du stannat kvar inom yrket?

Ungefär hälften av lärarna var positiva till sitt yrkesval, 67 lärare hade dessutom skrivit egna kommentarer till frågan. De som kommenterat frågan positivt har angett att de trivs med jobbet eller med barn och ungdomar, arbetet är omväxlande, roligt och självständigt. 2 textillärare har svarat att de trivs med det textila arbetet. 6 personer skulle gärna vilja kombinera slöjd med ytterligare ett ämne.

De som i stället gett negativa kommentarer, skriver att yrkesrollen förändrats, det är "så mycket annat" som tillkommit. Många anser att barnen har blivit oroligare och mera krävande på senare tid, dessutom har elevgrupperna blivit större. Arbetet är stressigt, slöjdläraryrket har låg status, skolan förändras alltför snabbt, man känner oro inför framtiden, lönen är dålig och tom påpekar miljöproblem och arbetsskador. Två personer vill fortsätta att vara lärare, men inte i slöjd och några andra har kommit underfund med att de inte vill arbeta med barn.

Det skulle kunna vara så att de lärare som i första hand valde att bli slöjdlärare p.g.a. sitt intresse för ämnet, blivit besvikna, därför att ämnet idag inte ser ut som ämnet gjorde då, när personen i frågagjorde sitt yrkesval. Däremot kanske de som valde ämnet för att det är kreativt och självständigt och för att få arbeta med barn inte har anledning att känna samma sorts besvikelse.

Den lokala skolkoden¹³ påverkar givetvis också slöjdläraren. Begreppet skolkod används för att beskriva den anda som kommer att prägla olika skolor beroende på sociala, ekonomiska och geografiska faktorer i närsamhället kring skolan. Skolkoden påverkar alla skolans aktörer från elever till skolledare.

På rätt arbetsplats med 'rätta' kolleger är allt toppen, mina idéer tas emot, man utvecklas tillsammans. På 'fel' arbetsplats håller man på att spricka, när man måste svälja sina idéer p.g.a. resursbrist och gammalmodigt tänkande. (tex)

På frågan om de någon gång funderat på att sluta arbeta som lärare i slöjd svarar 59% av tex och 65% av tom ja. 161 personer har också motiverat sitt svar. Jag har inför redovisningen räknat samman kommentarer med liknande innehåll.

¹³Arfwedson, Gerhard & Lundman, Lars (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring.*

Det som i första hand får lärarna att fundera på att byta yrke är stressen och känslan av otillräcklighet (33 kommentarer). I andra hand är det skolorganisationen, bristfälliga relationer till skolledningen, det "nya avtalet" och hur lärarnas tid skall användas, som ger upphov till en önskan att göra något annat (30 kommentarer). Att man känner sig ensam i sitt ämne, saknar stöd, intresse och uppskattning från kolleger, att man upplever att ämnet har låg status, ämnet är inte viktigt, har angetts av nästan lika många (29 kommentarer). Ett annat problem är jobbiga elever, lärare upplever en stark psykisk påfrestning i samband med dagliga konfrontationer och provokationer (29 Kommentarer). Flera anger också arbetsmiljön och fysiska eller medicinska problem som en anledning till önskan att få byta jobb (21 kommentarer, mest från tom). 9 tom men inga tex tyckte att lönen var alltför dålig.

En grupp hade mera positiva förtecken för sina funderingar på yrkesbyte. De uttryckte en önskan att "få starta eget", att utveckla sig själv, att göra karriär eller att göra något annat (18 kommentarer). Vissa personer ville hellre arbeta med vuxna. Några hade gjort eller önskade att få göra ett uppehåll, ta ett sabbatsår. Flera lärare skrev också att de haft starka funderingar på att byta yrke i början av sin lärargärning, men att de så småningom hittat sin stil och nu trivdes bra. Några av de allra yngsta funderade över om de skulle orka 30-40 år till.

På följdfrågan varför de ändå stannar kvar i yrket svarade 232 av 260 personer. Jag tolkar den höga svarsfrekvensen så att frågan kändes angelägen att besvara.

Drygt 2/3 av kommentarerna var av positiv karaktär. Det som betyder mest för lärarna är kontakten med eleverna. Många skriver om sina positiva upplevelser tillsammans med barn och ungdomar, hur elevernas glädje också blir lärarens, om utmaningen att under några år vara med och undervisa och forma dem (109 kommentarer). Goda relationer till arbetskamraterna är en viktig faktor (33 kommentarer). Lärarna stimuleras av att jobbet är fritt, de kan arbeta självständigt (32 kommentarer). Den kreativa dimensionen i ämnet är viktig, liksom materialet, textil och trä som i sig är inspirerande (31 kommentarer). Andra skriver utan att precisera sig att de trivs med det de gör (31 kommentarer).

Knappt 1/3 av kommentarerna hade en negativ karaktär. Feghet, oföretagsamhet, utmattning eller tryggheten i det man har och ovissheten i något nytt, avhåller lärarna från att söka sig något nytt arbete (21 kommentarer). Smal utbildning och/eller inga alternativ på bostadsorten begränsar slöjdlärares möjligheter att söka nytt jobb. (18 kommentarer). Ekonomiska skäl anges också till att man stannar i jobbet (11 kommentarer). Några ser sig förhindrade av tidsskäl eller av egna barn att studera vidare (6 kommentarer). Svårighet att få tjänst i annan kommun eller få

år kvar till pensioneringen bidrar till att lärare blir kvar där de är (7 kommentarer)

Det finns ytterligare en aspekt som frekvent omnämns i lärarnas svar, det är arbetstiden. De talar om flexitid, bra arbetstider, långa lov tillsammans med de egna barnen, mycket fritid osv. (51 kommentarer) Det är ibland svårt att bedöma om svaren är positiva eller negativa. Det kan givetvis vara bra att ha långa lov om man inte trivs på jobbet, men det kan också vara ett arbete som kräver en oerhört intensiv insats under terminstid, vilket sedan kompenseras under loven, då den nödvändiga uppladdningen sker inför nästa arbetsperiod.

Inga särskilda skillnader i svarsmönster mellan tom och tex kunde urskiljas.

Inställning till lärarutbildning och fortbildningsbehov

Fråga 16. Finns det något i ditt arbete/din arbetssituation, som du önskar att du själv, under din egen lärarutbildning skulle ha blivit bättre förberedd inför? och fråga 18. Varje lärare har idag rätt till viss fortbildning. Vad anser du vara mest angeläget för dig att få fortbildning i?

Dessa frågor har ett samband. Jag ville försöka utröna vad lärarna känner sig osäkra och otillräckliga inför och om dagens lärarutbildning på något sätt kan anpassas till det bättre.

På fråga 16 svarade 96% av tex och 88% av tom ja. Nästan alla som besvarat frågan saknade något i sin utbildning. 10 tom och 4 tex menade dock att de fått en tillräckligt bra lärarutbildning.

Det som saknades mest var utbildning i elevvård, elever med särskilda behov, "den sociala biten", barnpsykologi och dito pedagogik (92 kommentarer). Därefter kommer frågor som rör klassföreståndarskap, allmänt lärararbete t.ex. betygssättning, föräldrakontakter och förberedelse för dem att axla den mångskiftande lärarrollen (57 kommentarer). Många ansåg också att den egna lärarutbildningen varit verklighetsfrämmande, de önskade sig mera praktik, metodik och didaktik¹⁴ (50 kommentarer). Vidare saknade lärarna utbildning i samarbete med andra lärare, konfliktlösning och argumentationsteknik (39 kommentarer).

Mera ämnesspecifikt saknade lärarna en bättre förberedelse inför den stresiga arbetssituationen i slöjdsalen, att man arbetar så mycket ensam, för inspirationsmomenten, några personer efterlyser också en

¹⁴Ingen av lärarna har nämnt ordet didaktik, detta är min tolkning av innehållet i deras svar. En möjlig förklaring till frånvaron av didaktikbegreppet är, att majoriteten av lärarna är utbildade under 60- och 70-talen då ordet didaktik ej förekom i den pedagogiska debatten.

tydligare målsättning för ämnet (18 kommentarer). För rent metodiska och handgripliga delar av ämnet efterlystes förberedelse för att undervisa pojkar i textilslöjd, inköp av material och för vilka krav man kan ställa på en välutrustad slöjdsal (17 kommentarer).

Det verkar som om lärarna i första hand inte saknar kunskaper i slöjdens tekniker och material utan det är relationen till eleverna och den allmänna lärarrollen utanför slöjdsalen, som de känner sig oförberedda på.

Fråga 18 besvarades av 104 tex och 91 tom. Trots det som ovan redovisats som svar på fråga 16, är det mest fortbildning inom slöjdämnet som lärarna önskar. De upplever idétorka vill fylla på med gångbara idéer, nya arbetsområden, fortbildning i miljöaspekter i slöjdämnet och färg och formkurser (98 kommentarer). Det som kommer härnäst i antal kommentarer är behovet av fortbildning för att kunna bemöta elever med psykosociala problem eller andra behov av särskilt stöd (66 kommentarer). Dessutom önskade man sig, i överensstämmelse med uttalat behov i fråga 16, mera utbildning i metodik, didaktik, i nya arbetsformer och arbetssätt och tillfälle att diskutera slöjdens framtid (38 kommentarer).

Tjugotvå personer ville vidareutbilda sig i ytterligare ett ämne som t.ex. språk, matematik, svenska, bild samt teknik och data. Samarbete med andra lärare/ämnen efterfrågades också i oä, tema och svenska. (11 kommentarer). 13 lärare ansåg sig inte behöva någon fortbildning, några med motiveringen att de mycket snart skulle gå i pension, 3 personer ansåg inte att det finns någon fortbildning för slöjdlärare.

Fråga 20 var en öppen fråga som lämnade lärarna möjligheter att skriva dit det som de inte fått sagt tidigare. De som skrivit 27 tex och 19 tom tillförde egentligen inte något nytt, utan förstärkte synpunkter som de tidigare gett uttryck för.

Ensamvarg på liten skola. Tänk dig röstningen facklärare resp. klasslärare som skett i vår vid diskussionen om undervisningsskyldighet på olika skolor. Nästan alltid i underläge. Vårt för- och efterarbete ifrågasätts ofta. Arbetet med vår lärosal räknas aldrig. Slutsatsen är att eftersom jag trivs med mitt jobb, gjorde jag en gång i tiden ett bra val. Tack vare alla härliga barn! (tex)

Slöjdläraren måste gå utanför sin sal och sitt ämne och ta del i de dagliga förändringarna inom skolan och försöka påverka skeendet. (tom)

Barn idag är annorlunda - de 'normala' barnen är i minoritet. Sällan arbetsro i en grupp. Svårt att hinna med alla. Önskar mig dubbelt så mycket tid och hälften så många barn. Särskolans timmar innebär en helt annan situation. (tex)

Sammanfattande intryck från enkätundersökningen

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att lärarna som besvarade enkäterna i stort inte är missnöjda med de materiella eller organisatoriska förhållandena, trots att hälften har en ambulerande tjänstgöring. Däremot kan jag ana en känsla av otillräcklighet, att inte hinna med att hjälpa alla elever, särskilt de som har behov av särskilt stöd. De säger sig ha behov av mera utbildning i hur man tar om hand barn som har det svårt på olika sätt. De efterlyser mera pedagogik, metodik och didaktik i utbildningen, men även fortbildning inom slöjddämnet.

Om jag ser på mitt resultat för att konstatera skillnader mellan textillärare och trä- och metallslöjdlärare, finns det bara några frågor där svaren skiljer sig tydligt (ingen signifikansprövning har gjorts). Männerna arbetar mera övertid, kvinnorna mera deltid, flera män undervisar i andra ämnen, 4 textillärare och 12 trä- och metallslöjdlärare svarar nej på frågan om de blivit tillräckligt förberedda i lärarutbildningen. För övrigt är svarsmönstren och även de egna kommentarerna tämligen likartade.

Jag vill till sist anknyta till Lorties forskning om lärarnas socialisationsprocess. De flesta lärarna valde yrket därför att de var intresserade av ämnet i första hand, barn och ungdom i andra hand. Lortie säger att de väljer p.g.a. egna erfarenheter och då identifierar sig med ett befintligt system. Väljer lärarna att bli slöjdlärare därför att de har egna positiva upplevelser från skolslöjden, eller har de kanske egna negativa erfarenheter från andra ämnen?

Hälften var nöjda med sitt yrkesval, men drygt 60 % hade funderat på att byta jobb. Är det en siffra som överensstämmer med andra lärarkategorier i samma ålder? I frågan om uppskattning från andra visade svaren att de sociala relationerna till skolledningen kunde vara bristfälliga, detta har också kommit fram i de öppna svaren. Många slöjdlärare känner sig ensamma, saknar stöd och intresse från omgivningen. Kan den starkt negativa tendensen på frågan om utvecklingsarbete kopplas till ensamkänslan, får slöjdlärarna vara med när andra lärare planerar? 33 lärare betonar vikten av goda relationer till sina arbetskamrater. Däremot har de ett starkt stöd hos eleverna. På en öppen fråga om varför de är kvar i jobbet har 109 beskrivit sina positiva upplevelser tillsammans med barn och ungdomar och den utmaning det ligger i undervisa, fånga intresset och se glädjen hos barnen när de lyckas i sitt arbete. Lärarnas kommentarer har ofta en emotionell karaktär.

Många av slöjdlärarna ger en bild av det som Lortie beskriver, klassrumssituationen prioriteras tydligt. Flera svarar att "det blivit så mycket annat". De uttrycker också en känsla av otillräcklighet i de uppgifter som ligger utanför slöjdsalens väggar, klassföreståndarskap,

allmänt lärararbete eller den "mångskiftande lärarrollen" som någon uttryckte det. 50 personer ansåg att den egna lärarutbildningen var verklighetsfrämmande de saknade träning i konfliktlösning och i samarbete med andra lärare.

Ungefär hälften av lärarna i mitt enkätmaterial är mycket positiva till sitt yrke i stort, de känner stimulans i arbetet, de arbetar fritt och självständigt och lyfter fram den kreativa dimensionen i ämnet, de säger att de trivs. Cirka 25 % har gett negativa kommentarer, de skulle vilja byta yrke men är förhindrade av olika skäl. Arbetsmiljöproblem av både fysisk och psykisk art är ett skäl.

I mitt material kan man med en grov indelning urskilja två grupper. Den ena är lärare som tycks ha hittat rätt i sitt yrkesval och som trivs med elever, kolleger och ämne, som ser utvecklingsmöjligheter och är engagerade. Den andra gruppen som är besviken över att yrket är inte det de trodde, barnen är arbetsamma och okoncentrerade, man känner sig oförstådd och skulle vilja byta jobb om det fanns möjligheter.

Enkätstudien ger upphov till några funderingar

Vilka förväntningar har de blivande lärarna på sitt kommande yrke, är de kanske orealistiska? Kan man i lärarutbildningen bättre förbereda de studerande för den kommande arbetssituationen?

Kapitel 8

SLÖJDÄMNET UR LÄRARPERSPEKTIV

I det här kapitlet kommer jag att beskriva uppfattningar om ämnet skolslöjd på individnivå dvs. utifrån samtal med några erfarna slöjdlärare. Kapitlet inleds med en introduktion till den litteratur som legat till grund för den här delen av undersökningen, sedan följer en redovisning och sammanfattning av innehållet i samtalen.

Val av metod och frågeställning

I kapitel 5 och 6 har jag beskrivit skolämnet slöjd på makronivå eller med Goodsons terminologi på systemnivå. Läroplans- och kursplan-texter och de intentioner som ligger till grund för texterna omtolkas på lägre nivåer och i sista hand är det den enskilde läraren, individen, som står för den tolkning som utgör grunden för den undervisning som skoleleven får del av.¹ Jag berörde redan i kapitel 4 det faktum att ämnesföreträdarna inte kan ses som en homogen grupp, utan att de kan vara representanter för undergrupper eller olika "skolbildningar". Grupperingarna kan bygga på en speciell intresseinriktning i fråga om ämnesinnehåll eller metoder, på effekter från utbildningar på olika orter, på regionala skillnader mellan skolorna och mycket annat. I det här kapitlet vill jag ge prov på olika slöjdlärares egna tolkningar av slöjdämnets syfte och målsättning.

Det är viktigt att ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, där man tänker sig att i varje tid, varje individ, grupp och system konstruerar sin egen sociala verklighet beroende på de omständigheter man lever under, se till den variation av tolkningar som rimligtvis bör ha kommit till stånd. Tolkningarna beror alltså på den bakgrund och livserfarenhet som individen har. Av den anledningen är den intervjumetod som kallas "life-story" lämplig.² Med hjälp av den metoden kan forskaren få en bild av olika faktorer som under livet kan ha påverkat informanten både genom erfarenheter från privatlivet och i den professionella utvecklingen. Metoden kan användas på olika sätt och behöver inte omfatta ett helt liv, utan kan enbart riktas mot en viss sekvens av livet. Kännetecknande för metoden är också att hypoteserna kan ändras under tiden forskning-

¹Goodson Ivor F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History.* s. 19.

²Goodson Ivor F. (1994). *Studying Curriculum.* s. 116.

en pågår, att bearbetning och analys pågår redan under datainsamlandet och slutligen att antalet intervjuer inte behöver vara så många.³

Salminen-Karlsson påpekar att metoden har stora fördelar när det gäller för forskaren att få kunskap om samhälleliga strukturer genom att den kan spegla förändringar i tid, utvecklingstendenser och ger information om kontexten. Metoden ger svar på ställda frågor men kan också ge helt oväntad kunskap och den låter enskilda personers uppfattningar belysas.

Om mera tid stått till buds för den här delen av undersökningen, hade det antagligen varit möjligt att söka definiera slöjdlärarnas professionella kunskapsuppfattningar mera djupgående. Berge⁴ har använt kategorierna *mimetisk*, *expressiv* och *transformativ* inriktning när det gäller att bestämma slöjdlärarnas uppfattningar av det estetiska elementet i slöjddämnet. Den förstnämnda kategorin innebär att eleverna skall lära sig avbilda en förlaga, det som brukar kallas för "mallslöjd" i dagligt tal. Den andra kategorien bygger på antagandet att människan har ett inneboende behov av att uttrycka sig på sitt eget personliga sätt. Den tredje och sista betonar skapandeakten, här hänvisar Berge till John Dewey,⁵ som menade att barnets verksamhet utvecklade kunskaper, men att den skulle vara lärarledd. Läraren skulle se till att barnen exponerades för det som leder till den kunskap man behöver för fungera som samhällsmedborgare.

Svantesson⁶ (har dock inte textillärare med i sin undersökning) har i en C-uppsats i pedagogik om slöjdlärares kunskapssyn framhållit att de lärare han undersökt har en *holistisk* syn på de övergripande målen, medan de ger prov på en *atomistisk* kunskapssyn i sin egen undervisning. Lärarna talar om att det praktiska arbetet i slöjden är en hjälp till allsidig inläring, att det tränar självständighet och ger förståelse för arbetet, medan lektionerna mera präglas av att läraren skall hjälpa eleven att färdigställa det arbete som påbörjats.

Min avsikt har inte varit att speciellt beskriva slöjdlärarnas kunskapssyn, elevsyn eller samhällssyn även om de givetvis har betydelse för lärarens åsikter om sitt ämnes målsättning. Jag har stället använt intervjumaterialet som en belysning av det som jag tidigare behandlat, slöjddämnet, men denna gång utifrån enskilda lärares utsagor. Intervjuerna har haft karaktär av samtal utan fasta frågor, men där ett antal

³Salminen-Karlsson, Minna (1994). *Att berätta och tolka liv. Metodologiska problem i nyare life-history forskning*. s. 11.

⁴Berge (1992). *Gå i lära till lärare*. s. 31 ff.

⁵John Dewey ansåg att det är barnets aktiva experimenterande med materialet som ligger till grund för kunskapsinhämtandet, populärt uttryckt "learning by doing".

⁶Berge Britt-Marie(1992). *Gå i lära till lärare* s. 33 och 203 ff och Svantesson, Birger (1994). *Trä- och metallslöjdlärares kunskapssyn i grundskolan*.

gemensamma frågeställningar (se bil. 5) ändå berörts. Jag har begränsat min bearbetning till frågor som rör lärarutbildningen, ämnets övergripande målsättning, de olika läroplanernas betydelse och jämställdhetsfrågor. Dessutom har jag med samtliga lärare diskuterat slöjdamnets utveckling under den gångna grundskoletiden. Jag har även bett dem att tänka på ämnets framtid för att på så sätt förankra den syn på ämnet som kan ha historisk eller tidstypisk förklaringsgrund.

Resultat

Kort presentation av de tolv lärarna

Jag har genomfört samtal med 12 slöjdlärare (6 textillärare och 6 trä- och metallärare) om deras uppfattningar om slöjdamnets målsättning och ev. förändringar i ämnet som de varit med om under sin yrkesverksamma tid.

Nedan ges en kort introduktion av de lärare som ingått i undersökningen samt en komprimerad sammanfattning av det som jag uppfattade som en viktig aspekt i deras yrkesutövning.

Tex 1.

Examen 1952, Nordenfeldtska skolan i Göteborg
Tjänstgör nu på låg- och mellanstadierna
Betonar samarbete mellan slöjdarterna. Läraren och eleven hjälps åt för att eleven skall komma framåt.

Tex 2.

Examen 1964, Stockholm
Tjänstgör nu på högstadiet
Betonar att man som lärare skall ta initiativ och engagera sig, vill samarbeta med andra lärare och andra ämnen.

Tex 3.

Examen 1965, Malmö
Tjänstgör nu på låg- och mellanstadierna
Anser att eleverna har roligt i slöjden, men intar själv en relativt passiv attityd till förändringar.

Tex 4.

Examen 1964, Uppsala
Tjänstgör på låg- och mellanstadierna
Betonar skolans allmänna mål och slöjdens betydelse för barns inläring

Tex 5.

Examen 1975, Uppsala
Tjänstgör i hela grundskolan
Betonar slöjdens speciella arbetssätt, läraren arbetar i dialog med eleverna, som i sin tur skall bli självständiga och tänka själva.

Tex 6.

Examen 1968, Umeå

Tjänstgör nu på folkhögskola, efter ca 20 år i grundskolas låg- och mellanstadium och särskola.

Betonar glädjen av att kunna göra "sitt eget", har själv arbetat textilt vid sidan av sitt lärarjobb. Uppskattar textilt hantverk och textila traditioner.

Tom 1.

Examen 1957, Näås, speciallärarutbildning

Tjänstgör nu på högstadiet i slöjd och i ett SO-ämne

Betonar glädjen av att arbeta tillsammans med andra lärare, gärna textillärare.

Eleven skall bemötas som individ, lärare och elev hjälps åt att nå resultat.

Tom 2.

Examen 1969, Linköping

Tjänstgör nu på låg- och mellanstadierna.

Betonar vikten av att vara en respekterad del i ett fungerande lärarlag. Slöjd är bra för elever som lär sig långsamt.

Tom 3.

Examen 1964, Linköping

Tjänstgör nu på högstadiet

Är upplärd i en hantverkstradition, har tillägnat sig en förändrad syn på barn och inlärning.

Tom 4.

Examen 1964, Linköping

Tjänstgör nu på låg- och mellanstadierna

Anser att slöjd är inte bara handens arbete utan befrämjar hela barnets utveckling, skapande och kreativitet.

Tom 5.

Examen 1973, Linköping

Tjänstgör nu på högstadiet

Betonar att slöjd är praktiskt, medan andra ämnen är övervägande teoretiska.

En teoretiker förstår sällan en praktiker.

Tom 6.

Examen 1967, Linköping

Tjänstgör nu på folkhögskola efter ca 20 år i grundskolans samtliga årskurser, samt särskolan.

Betonar det viktiga i att barn och ungdom blir delaktiga i hela slöjdprocessen från allra första början vid materialvalet och till slutresultatet. Anser att slöjden har stor betydelse för förvaltande och förmedlande av vårt kulturarv.

Slöjdlärarnas kommentarer om sin lärarutbildning

Både trä- och metall- och textillärare vittnar om att de kände en stor osäkerhet de första åren. Den tog sig uttryck i att de bl.a. inte vågade

yttra sig i lärarkonferenser och en textillärare övervägde allvarligt att sluta, eftersom arbetet inte motsvarade hennes förväntningar. Även om de inte direkt uttrycker det, tolkar jag deras stora osäkerhet som delvis beroende av att de möttes av en skolverklighet som inte de förväntat sig.

De flesta lärarna nämner att de från början använde sig av det som de lärt på seminariet. Vissa lärare före och under lärarutbildningen har betytt mycket för yrkesvalet och hur några av de intervjuade har utvecklat sin syn på slöjdundervisningen. Textillärarna nämner att de inte hade någon förberedelse för att ha pojkar i textilslöjd⁷. Däremot är det ingen av de manliga lärarna som nämnt att de saknat information om hur man hanterar flickor i trä- och metallslöjd. Endast en av textillärarna, tex 3, verkar ha en negativ attityd till sin utbildning. Tex 4 anser tvärtemot att hon redan från början lärde sig att vara i frågasättande och att det var "högt i tak" för både traditionella uppfattningar och nya rön i hennes utbildning.

Om jag sammanfattar de kommentarer som kommer från de 5 trä- och metallärare som gått i Linköping, så säger de att hantverkskvaliteten och det egna skapandet var viktiga aspekter i undervisningen. Några anser att utbildningen var alltför kort och därmed också alltför grund kunskapsmässigt. Samtliga lärare påpekar att de numera använder sig av en del gamla tekniker som sinkning, lag- och svepteknik i sin undervisning trots att det inte förekom i deras lärarutbildning. Man fick inte heller använda sig av ritningar på gamla slöjdföremål. Motsvarande praxis gällde så vitt jag känner till även för textillärarna, men det framkom inte i samtalen.

Tex 5 och tom 2 ångrar att de inte skaffade sig en bättre allmän skolunderbyggnad, det skulle bl.a. gjort det lättare att senare kunna komplettera med ett annat undervisningsämne.

Slöjdlärarna om läroplanernas målskrivningar

För att analysera lärarnas kommentarer har jag återigen använt mig av samma kategorier som presenterades i kap. 5 vid granskning av läroplanstexterna. Jag vill dock påpeka att kategoriseringen ej var gjord vid de tillfällen samtalen genomfördes och på så sätt inte varit styrande för samtalen.

⁷I Lgr 62 föreskrevs ett obligatoriskt byte av slöjdart under minst 20 lektioner på mellanstadiet. Obligatorisk slöjd i båda slöjdarterna för både pojkar och flickor på låg- och mellanstadiet infördes i och med Lgr 69. Fem av de sex textillärarna utexaminerades före 1969.

Kategori A. Utveckla estetisk och kommunikativ förmåga

4 tom och 3 tex har gjort kommentarer som placerats i denna kategori. De talar om elevens skiss på sitt tänkta slöjdarbete som ofta inte är en korrekt arbetsritning utan en skiss som hjälper läraren att förstå vad eleven menar. Skissen fungerar alltså som ett stöd för kommunikationen mellan lärare och elev. Tom 5 menar att det kreativa momentet i slöjden blir än viktigare om timtiden skärs ned. Tex 2 har planer på att i kombination med bildämnet använda sig av dator i formgivningen för slöjden. Tom 4 påpekar att man skall skilja mellan skapande och tillverkning och Tex 5 säger att den skapande förmågan utvecklar hela människan.

Det som inte kommer fram i min analys är vilken betydelse lärarna lägger in i begreppen estetisk förmåga, kreativitet och skapande förmåga m.fl. Jag har en känsla av att de används på olika sätt av olika lärare.

Kategori B. Utveckla manuella färdigheter

Denna kategori är rikt representerad i samtliga samtal med de tolv lärarna. De nämner olika slöjdtekniker eller teknikområden som kräver kunskap och träning i manuella färdigheter samt kunskap i hur man använder verktyg, redskap och maskiner. Särskilt männen påpekar att man inte längre lägger hantverksmässiga bedömningskrav på resultatet. Både tex och tom söker förenkla för att spara tid. Tom 2 och tom 6 vill gärna arbeta mindre med maskiner och mera med handverktyg. De menar också att eleverna bör få kännedom i hur man väljer material, genom att börja med att gå ut i skogen för att sedan anpassa metoder och verktyg efter de förutsättningar materialet ger. Den hantverksmässiga kunskapen får inte helt försvinna även om alla elever inte når så långt i den vägen. Tex 1 menar att udda tekniker kan uteslutas för att spara tid. Hon påpekar också tillsammans med Tex 2 och Tex 3 hur den motoriska träningen och den ökade självkänslan när man åstadkommit något med sina händer, kan vara till hjälp även i andra ämnen.

Kategori C. Utveckla medvetenhet om konsument- och miljöfrågor

Tom 5 och Tom 6 påpekar att trä ingår i ett kretslopp och är en naturprodukt, att man måste medvetandegöra eleverna om hur man handskas med naturens resurser. Tom 5 kan tänka sig att i framtiden arbeta mera med återbruk och reparationer. Endast Tex 2 nämner miljöproblematiken, även om det bör vara näraliggande även för andra textillärare.

Kategori D. Ge kännedom om kulturarv och slöjdtraditioner

Tex 1, 2, 5, 6 och tom 2, 5 och 6 nämner kulturarvet och värdet av att man i slöjden visar på en gammal kunskap, som kanske håller på att gå förlorad. Jag får ett intryck av att detta är något som blivit mera aktuellt

att arbeta med i slöjdundervisningen på senare tid. Textillärarna har visserligen fått viss kunskap om gamla textila tekniker i sin utbildning, men känner ett starkare engagemang nu än för 20 - 30 år sedan för att de traditionella slöjdteknikerna skall läras ut.

Kategori E. Bearbeta attitydfrågor, jämställdhet m.m.

Nästan alla lärare nämner den förändring det innebär att få alla elever i båda slöjdarterna. Den har inte gått någon förbi och måste på så sätt varit betydelsefull. I samband med denna förändring fick slöjdlärarna på låg- och mellanstadiet dubbelt så många elever och hälften så mycket tid för sitt ämne. Textillärarna kände sig inte förberedda, de fick, som Tex 1 säger, pröva sig fram. Alla utom Tex 3 är nu övertygade om att det var en bra förändring, även om Tex 2 funderar över om separata pojk- och flickgrupper skulle vara en fördel. På högstadiet får eleverna välja slöjdart i minst två åk, vilket lärarna anser vara bra. Tex 4 konstaterar att könsrollsdebatten funnits i slöjdamnet och att slöjdlärarna medverkat till en större jämställdhet mellan könen. Några andra attitydfrågor har jag inte funnit i materialet.

Kategori F. Utveckla förmåga att göra olika slags bedömningar

Möjligen är det svårt att klassificera utsagor till denna kategori, men jag fann i min översiktliga analys endast 3 kommentarer. Dessa berör en individuellt utformad slöjdprocess, att eleven skall delta i slöjdprocessen från början till slut dvs. lära sig bedöma även materialvalet och att välja rationella arbetsmetoder.

Kategori G. Bidra till allsidig utveckling

Inom denna kategori fann jag de flesta kommentarerna från 9 av de 12 lärarna. De säger att de vill ge barnen bra förutsättningar för inläring, att varva teori och praktik är bra, att man i slöjden har en helhetssyn på människan, att läraren försöker anpassa sig till elevens nivå och när eleverna på så sätt lyckas i sitt arbete blir de trygga och får ett bättre självförtroende. Lärarna är positiva till samverkan och samarbete med andra lärare och de anser att man i slöjden använder sig av ett annolunda arbetssätt, som flera lärare borde tillägna sig.

Generellt sett verkar inte läroplanstexterna i slöjd haft någon större betydelse för hur lärarna arbetat. Det påpekas från flera håll att själva ämnesinnehållet i stort sett är detsamma åren igenom. Lärarna tycker inte heller att det innehållsmässiga i Lpo 94 är några nyheter, de har i stort arbetat enligt den linjen förut. I vissa fall säger lärarna att de ändå vet vad ämnet skall innehålla, "det sitter i ryggmärgen". Flera är dock oro-

de över om de i sin undervisning kommer att kunna nå de föreskrivna målen både i åk 5 och i åk 9. Tex 4 säger att hon däremot läst de allmänna texterna i läroplanerna med stort intresse och därmed också utvecklat ett nytt synsätt på barn och inläring. Tex 5 och Tom 5 beskriver att de inte tagit till sig av läroplanernas innehåll, textilläraren säger att texterna "är bara en massa ord". Hon säger också att som nyutexaminerad kan man känna sig utlämnad om man inte får mera stöd för sitt arbete genom läroplanstexterna. Trä- och metalläraren säger att "läroplanstexterna alltid skrivs av teoretiker och teoretikerna ser inte de praktiska bitarna som vi gör".

Eftersom samtalen sker läsåret innan Lpo 94 skall träda i kraft, har samtliga lärare haft studiedagar och planeringssammanträden inför det nya. De anser att den kommande läroplanen ställer andra krav på dem som lärare, men inte på att innehållet skall förändras på annat sätt än att det skall utföras på kortare tid än tidigare.

Slöjdlärares syn på ämnets förändring och framtida utveckling

När lärarna blir tillfrågade om förändringar i ämnet under deras yrkesverksamma år, talar de mera om barnen som har blivit oroligare, har sämre tålamod att arbeta med samma sak en längre tid och som kan betydligt mindre av slöjd hemifrån nu än tidigare. Tom 5 anser att elevernas attityd till slöjd har förändrats, ämnet betyder inte samma sak, inte lika mycket längre. Lärarna har gradvis anpassat sig till nya förutsättningar där de också får ta större del i elevernas sociala anpassning och där de måste använda mera tid till konferenser och planering tillsammans med andra lärare.

Ämnet hade tidigare en större inslag av hantverkskunnande som byggde på vuxenvärderingar om kvalitet i teknik och verktygshantering i trä- och metallslöjden. I textilslöjden nämns inte begreppet hantverkskunnande, men lärarna talar om att man tidigare kunde gå djupare i teknikkunnande. Numera ligger elevens idéer och förmåga till grund för det arbete som sedan kommer till stånd. Samtliga lärare talar på ett eller annat sätt om hur de utvecklat ett arbetsätt som anpassats för varje elev. Lärarna talar om dialog med eleverna, man hjälps åt att nå målet eller man anpassar sig som lärare efter elevernas intentioner. Flera av dem hade en mera klassinriktad undervisning i början av sin yrkeskarriär. Några arbetar med arbetsområden inom vilka eleverna väljer egna arbeten, andra har en teknik som samlande tema för de slöjdarbeten som utförs och på högstadiet finns det några lärare (Tom 1) som låter eleverna arbeta helt individuellt.

Till samtliga lärare ställde jag frågan, hur de trodde att skolslöjden skulle se ut om 10 år. 5 - 6 av lärarna sade att det kändes som om slöjden just nu befann sig i en svacka med anledning av den nedskurna under-

visningstiden och genom att andra kunskaper uppenbart värderas högre av skolpolitiker och andra. De tror dock att den mera teoretiska skola som nu skyntar i samband med Lpo 94 inte kommer att vara bestående. De praktiskt-estetiska ämnenas värde kommer att uppmärksammas och undervisningstiden kommer att utökas till minst Lgr 80-nivån. Tex 1 och 6 samt tom 2, 5 och 6 såg sitt ansvar som bärare av ett specifikt kulturarv som försvinner om slöjden skärs ner. De menade att det är ett av flera starka argument för bibehållen eller utökad slöjd. Tex 2 förutsåg att datorn kommer att ha en given plats i slöjdsalarna, Tom 1 såg stora nya möjligheter för lärare som har flera ämnen än slöjd i sin kompetens och ett intensifierat samarbete mellan slöjdarterna. Tom 2 och Tex 4 ansåg att man måste utöka samarbetet med klasslärarna på LM-stadierna. Slöjdläraren skulle kunna gå in i projekt eller som konsult förutom den vanliga slöjdundervisningen. Tex 2, 4 och tom 3 påpekade att slöjdlärarna själva har ett stort ansvar för att marknadsföra slöjdämnet och för att klara detta krävs utbildning och fortbildning.

Flera av lärarna tänkte sig att det var dags för nästa läroplan omkring 2005, den skulle kunna vara utvecklad av entusiastiska lärare, inte av byråkrater, den skulle kunna ha formen av en ramtidsplan som skoldistriktet förfogade fritt över och där eleverna fick bestämma mera över vilka ämnen de ville ha. Innehållet i ämnet tycktes bli oförändrat, men eleverna skulle efter någon form av grundkurs få större möjlighet till individuella fördjupningar. Tom 4 såg framför sig hur eleverna i större utsträckning kunde förstärka sina egna kunskaper genom att hjälpa varandra, han hade redan provat på ett sådant arbetssätt. Tex 5, hade visioner om ett förändrat arbetssätt där eleverna ännu mera än nu skulle tränas till eget personligt ansvarstagande för sitt arbete och där det är lärarnas uppgift att söka förstå hur eleverna tänker för att på rätt sätt kunna handleda, inte undervisa.

Slöjdlärarnas övriga kommentarer

Tom 1 och 5 samt tex 5 talade med entusiasm om hur mycket *samarbetet med andra lärare* betydde för dem, de berättade också hur nytillkomna yngre lärare oftast tillför stimulans och nya idéer. Därför önskade de sig arbetslag bestående av lärare i olika åldrar för att både erfarenhet och nytänkande skall vara representerade. De gav exempel på många olika samarbetsmöjligheter, men lyfte särskilt fram matematikämnet. "Det finns så många äkta matematiska problem i slöjden" påpekade Tom 4. Tex 1 sade att hon ofta känt sig som "ensamvarg" och tom 6 som ambulerat på 7 mindre skolor, beskrev hur de andra lärarna gick hem varje gång han kom till skolorna.

Jobbet är stressigt och påfrestande, Tex 1 rekommenderade inte textilläraryrket till sina barn och Tom 4 har många gånger ångrat sitt yrkes-

val, trots att han emellanåt trivs bra. Tom 5 tvekade om han skulle göra om sitt yrkesval, beroende på att det är så mycket utöver själva slöjdundervisningen som han måste ta ansvar för. Tex 6 och Tom 6 har nyligen bytt skolform och arbetar nu på folkhögskola, vilket de båda två anser ger dem större utbyte än grundskolan och särskolan. Med mindre undervisningstid befarar lärarna att både de och eleverna hamnar i en större tidspress. Alla lärarna är medvetna om att det individualiserade arbetssättet försätter dem i den tidspress de ständigt upplever under lektionerna. De hinner inte med att hjälpa varje elev så mycket som de skulle vilja. Trots detta var de inte beredda att ändra till mera klassundervisning, fördelarna för eleverna är stora med det nuvarande systemet.

Behovet av att marknadsföra ämnet berördes av många lärare. I det decentraliserade skolsystem som vi nu har, finns det ingen självskriven plats för slöjdläraren eller slöjdämnet. Lärarna måste komma överens om resurstilldelningen och timfördelningen, vilket har varit en plågsam och svår process för många. Lärarna har även tidigare presenterat sina ämnen i samband med föräldramöte i åk 3, då slöjd hittills varit ett nytt ämne och för elever och föräldrar i samband med val av tillval och slöjdart på högstadiet. Men nu måste man gå ut med mera "reklam" för ämnet, lärarna säger ofta att de måste "slåss" för sitt utrymme. De måste åstadkomma skriftlig information till föräldrar och elever och känner sig ibland dåligt förberedda för att på några korta minuter kunna övertyga en föräldragrupp om värdet av att deras barn får slöjdundervisning.

Sammanfattande kommentarer

Trots att lärarutbildningarna för trä- och metallslöjd och textilslöjd skiljer sig åt på flera olika sätt, är det inte möjligt att ur lärarsamtalen se några tydliga skillnader. Däremot ger de uttryck för sinsemellan ganska olika tyngdpunkter i undervisningen, vilket jag uppfattar som något som vuxit fram ur den egna erfarenheten och inte direkt kan relateras till om de har gått den ena eller den andra utbildningen, med undantag av Tex 4 och Tom 4 som direkt säger att vissa delar i utbildningen har haft stor betydelse för deras grundsyn på slöjden och barnen. Tom 3 fick sin utbildning samma år som Tom 4, men har nästan motsatt intryck av vad som var inriktningen med utbildningen. Det är förmodligen så att man som lärarstuderande tar åt sig utbildningen selektivt. För att komma åt ev. skillnader i utbildningseffekter krävs en helt annan typ av studie. Det som möjligtvis kan anas i mitt material, är att de som tidigt vetat att de ville bli slöjdlärare fortfarande är nöjda med sitt yrkesval, medan de som säger att de valt ämnet mera av en slump är mindre tillfreds.

Med stöd av samtalen med de 12 lärarna kan jag konstatera att de berör samtliga de målsättningar som avses i läroplanen för slöjddämnet i sin undervisning, trots att de enligt egen utsago inte ägnat så mycket möda åt att noggrant läsa läroplanstexterna för slöjddämnet. Att *utveckla förmåga att göra olika slags bedömningar* förefaller vara det som är minst representerat i deras utsagor. I samma kategori finns också uttryck för ett nytänkande, "eleverna skall själva lära sig att göra bedömningar av arbetsmetoder och resultat" (Lgr 80), "eleverna skall "göra funktionella, ekonomiska, estetiska och miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt" (Lgr 94). Med dessa formuleringar betonar läroplanen elevernas egen aktivitet, inte bara i det praktiska arbetet utan också i att ta ansvar för sitt arbete och att de också skall förstå hur olika valmöjligheter ger olika resultat.

Jag ser dessa skrivningar som ett uttryck för det vi nu tror oss veta om hur kunskapande går till dvs. genom elevernas medvetna val och egna reflekterande. Det kan även ses som ett definitivt brott mot det traditionella hantverksmässiga sättet att lära sig, och då avser jag mästare-lärling förhållandet, där man i första hand överförde reproducerande kunskap från en generation till en annan. Detta senare sätt att överföra kunskap på har också sin plats i samband med vissa faktabetonade moment i slöjdundervisningen, men kan, om det används ensidigt, få till resultat att eleverna i enlighet med lärarens anvisningar kan producera slöjdföremål utan att egentligen veta hur de gjort eller varför. Processen blir då ett passivt producerande. Lärarnas brist på kommentarer i denna kategori, kan bero på att de inte har några retoriska fraser till hands för den här nyare aspekten eller också på att de inte medvetet utvecklat den här sidan av ämnet, fastän jag är ganska övertygad om att de mer eller mindre intuitivt, på något sätt arbetar med detta i sin undervisning. De visar en stor medvetenhet om vikten av att lyssna till eleven och se till den enskilde elevens förutsättningar.

I lärarnas redogörelser framträder en utvecklingsdimension mycket tydligt. De har förändrat sin syn på ämnet och antagligen också på sig själva. Jag har i min presentation av lärarna tidigare i detta kapitel försökt att karakterisera varje lärares profil.

Hos de flesta lärarna kan jag ana en transformativ inriktning (i enlighet med Berges definition) på den kunskapsöverföring de har ansvar för, med vissa inslag av expressiv inriktning hos t.ex. Tom 1 och Tom 4. I enlighet med Svantessons terminologi uttrycker så gott som alla lärarna en holistisk inställning till de övergripande målsättningarna med ämnet, vilket kan styrkas av det stora antalet kommentarer om allsidig utveck-

ling, medan jag inte kan uttala mig om hur denna helhetssyn tar sig uttryck i klassrumsverkligheten hos lärarna i undersökningen.⁸

Slöjdämnet har förändrats genom åren på så sätt att innehållet är detsamma, men lärarna har sökt att förenkla och hitta snabbare vägar till godtagbara resultat, därför att den tillgängliga tiden blivit kortare, men framför allt därför att elevernas tålamod blivit sämre och så även deras förkunskaper.

Nu mera har pojkar och flickor samma slöjd upp till högstadiet. Lärarna tycker att detta system är bra, då eleverna har möjlighet att välja slöjdart efter intresse på högstadiet. Att skolslöjden trots allt har en tydlig manlig respektive kvinnlig sida märks i och med att de flesta eleverna väljer traditionellt i årskurs 8 och 9. Textillärarna vittnar om den stora förändringen som skedde när pojkarna skulle ha obligatorisk textilslöjd, medan trä- och metallärarna inte verkar ha upplevt andra problem än att tiden i den egna slöjdarten blev halverad för varje elev. Lärarna visar att de har varit tydligt medvetna om ämnets jämställdhetsaspekt.

Slöjdlärare med lång tjänstgöringstid bakom sig har alla upplevt hur det är att vara ensam lärare i sitt ämne på en skola. Så vitt jag känner till, från både dessa 12 lärare, från enkätundersökningen som redovisats i tidigare kapitel och genom egna erfarenheter, finns det inga fördelar i att inte ha kontakt eller samarbete med andra lärare. Detta belyses tydligt i flera samtal. Slöjdlärarna behöver samarbeta sinsemellan och de är vidöppna för samarbete med andra lärarkategorier. Tyvärr påpekar de ofta att andra lärare sällan tar initiativ till samarbete, kanske ser de inte vilka möjligheter som samarbete med slöjden kan ge.

Stressen i arbetet påpekas ständigt av slöjdlärare, som det allra största problemet i deras yrkesutövning. Många lärare känner sig ständigt otillräckliga. I tider med bristande ekonomiska resurser ökar antalet elever även i slöjdgrupperna, samtidigt som den obligatoriska undervisningstiden i ämnet kommer att minska i den nya läroplanen. Detta kan bara leda till ökad stress. För trä- och metallärarna tillkommer ytterligare en stressfaktor, eftersom de ansvarar för elevers arbete med verktyg och maskiner som kan ställa till med stor kroppskada om de inte hanteras på rätt sätt. Flera elever i klassrummet som snabbt vill åstadkomma resultat

⁸För dem som vill veta mera om vilka slöjdprodukter som kan bli resultatet av elevernas slöjdprocess hänvisas till egna undersökningar i första bästa slöjdsal, med ett observandum: Utan en mycket stor undersökning går det inte att generalisera till slöjdrresultat i allmänhet. Verksamheten är mycket olika i olika skolor och centralt producerade läromedel saknas. Som exempel på idéinspirerande material för trä- och metallslöjd kan nämnas *Idéblad för trä- och metallslöjdlärare* som varje år ges ut av Studentsektionen vid Institutionen för slöjd, hantverk och formgivning, Linköpings universitet och Svensson, Bengt (1993): *Skolslöjd med kvalitet och personlig prägel*. Skapande Vetande nr. 24. Linköpings universitet.

kräver en god planering, noga inlärd rutiner och en oerhörd uppmärksamhet från lärarens sida. Både textil- och trä- och metallärarna känner att deras ämne och arbetssätt passar väl även för elever som har problem, och skulle gärna vilja ge mera stöd till dessa elever, men blir i stället än mer frustrerade av att de inte hinner med att visa, förklara och understödja i tillräckligt hög grad.

Till sist vill jag kommentera lärarnas uttalanden om behovet av en ökad och skickligare genomförd marknadsföring för slöjdamnet, vilket visar sig vara en nödvändighet för ämnets (och även slöjdlärarnas) existens. Jag tror att lärarnas bedömning är riktig och jag tolkar deras oro på följande sätt. I slöjdamnets målsättning har det alltifrån Lgr 62 talats om en fostran till självständighet i slöjdarbetet. En sådan självständighet och trygghet i det egna slöjddandet får bara den som vågar arbeta på egen hand, utan att oupphörligen behöva fråga hur man skall gå tillväga. Med ett minimum av tilldelad obligatorisk lektionstid är risken stor att eleverna inte hinner bli tillräckligt erfarna i att arbeta i slöjdens material. Den tillfredsställelse och glädje som eleven nu erfar, när ett arbete är färdigt, något som han/hon själv har valt att utforma på sitt eget sätt, riskerar att utebli om den obligatoriska slöjden tvingas att bli en slags översikt kurs. Som effekt av detta kan intresset för att välja individuell fördjupning i slöjd också bli mindre. Ämnet kommer då in i en negativ spiral med ett torftigare innehåll, mindre utrymme på schemat, en sämre ekonomi och ännu färre elever som väljer ämnet.

Frågor som vuxit fram under arbetet med materialet

Lärarna i båda slöjdarterna vill gärna marknadsföra sig, men känner sig dåligt förberedda. De inser att det finns något positivt i att behöva presentera sitt ämne och "tala för varan". De tvingas att tänka efter vad de gör och varför just detta är utvecklande för eleverna. Samtidigt finns det andra ämnen i skolan som är självklara, vars lärare aldrig behöver fundera över hur de skall presentera sig. Ämnen vars företrädare utan att ens behöva argumentera för sin sak får ökad tilldelning av obligatorisk undervisningstid på bekostnad av andra ämnens schemautrymme. I sin strävan att på bästa sätt förbereda barnen för ett gott vuxenliv har beslutsfattarna konstruerat mycket odemokratiska förutsättningar för dem som skall utföra arbetet. Kanske skulle vi få en ännu bättre, mera varierad och spännande matematikundervisning, om även matematiklärarna fick möjlighet att utsättas för "marknadskrafterna"? Kanske skulle ett samarbete mellan mattelärare och slöjdlärare ge oant positiva effekter? Att döma av de erfarenheter och framtidsvisioner som redovisats i detta kapitel, kan vi i framtiden möta lärare som med sina olika kom-

petenser samarbetar för barnets bästa. Borde då inte de olika lärarkategorierna också ha likartade förutsättningar?

Kapitel 9

VEM ELLER VAD PÅVERKAR ETT SKOLÄMNE?

I detta kapitel vill jag återknyta till den ena av de två övergripande frågeställningarna som angavs i kapitel 1: vem eller vad påverkar och begränsar slöjdämnet? Det kan vara förledande lätt att tro att ett skolämne utformas av professionella personer med god kännedom om ämnets funktion och innehåll, som på denna grundval skriver normativa texter som i sin tur blir vägledande för hur undervisningen i sagda ämne kommer att gå till. Verkligheten kan dock vara helt annorlunda. Det finns många andra faktorer än läroplanstexter som styr och påverkar hur ett skolämne begränsas och utformas.

För det första har de historiska sammanhangen en stor betydelse. Hur och varför ämnet konstruerades när det infördes på skolschemat bygger på samhällseliga behov och traditioner.¹ Slöjdämnets tidiga historia karaktäriseras av en filantropisk verksamhet, som gav sysselsättning och försörjning till de fattiga.² Samhällsstrukturen förändrades i senare delen av 1800-talet, industrialisering och urbanisering gav nya förutsättningar för en allmän folkskola, som dock i många fall kunde betraktas som en fattigskola³ ända in mot slutet av seklet. Slöjd för gossar infördes som formell bildning, men också därför att den var arbetsfostrande. Slöjd för flickor motiverades med att mödrarna inte längre kunde lära sina döttrar vad de borde kunna för att bli goda husmödrar.⁴ Slöjdämnets tillkomst grundades på att arbetarklassens barn behövde lära sig att utföra ett noggrant och välgjort arbete i skolan, och på att bönderna behövde övertygas om att det fanns innehåll i den nya folkskolan som kunde vara till nytta även för deras barn. Att läsa och skriva hade de för de mesta lärt sig hemma tidigare. Slöjdämnet kom alltså att införas i folkskolan, som ett praktiskt, nyttoinriktat ämne lämpligt för fattiga, för arbetarklass, hantverkare, bönder och för flickor som skulle bli husmödrar, som skulle kunna hålla familjen hel och ren med minimala resurser. På så sätt grundlades slöjdämnets låga status.

Det finns även idéhistoriska skäl till slöjdämnets låga anseende. I antikens samhällsliv särskildes de fria medborgarnas rätt att bilda sig

¹Goodson Ivor F (1987). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History.* s. 3-5.

²Den som är intresserad av slöjdens historia före 1880-talet, rekommenderas att läsa Wiberg, Albert (1939). *Till skolslöjdens förhistoria. Några utvecklingslinjer i svensk arbetspedagogik intill 1877. I-II. Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 56, 57.

³Richardson, Gunnar (1994). *Svensk utbildningshistoria.* s. 40 - 53.

⁴Johansson, Ulla (1987). *Att skolas för hemmet.*

från slavarnas kroppsarbete. Arbetet ställdes utanför kulturen, vi känner igen begreppet "slavgöra".⁵ Uppdelningen mellan teoretiska och praktiska ämnen och föreställningar om barn med begävtningar med ev. tyngdvikt åt det ena eller andra hållet har framskytmats i tidigare läroplaner, och den finns kvar även i Lpo 94:s allmänna del. Där sägs under rubriken 'Skolans uppgifter': "I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas." samt "en harmonisk utbildningsgång omfattar inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete". Säljö varnar i sin artikel⁶ slöjdämnet för förespråkare att använda sig av argumentet att ämnet är "praktiskt", vilket ger signaler att det inte innehåller teori. Han menar att ämnet i sig förenar teori och praktik kopplat till elevens egna erfarenheter. Molander⁷ går ett steg vidare då han förespråkar utvecklandet av en annorlunda kunskapssyn, en praktisk kunskapssyn, som bygger på levande kunskap, kunskap i handling. En sådan kunskap existerar inte om den inte kan tillämpas. Västerländsk kunskapstradition och användandet av vissa begrepp som t.ex. 'arbete', 'praktiskt' och 'tillämpa' kan vara bidragande orsaker till slöjdämnet svårigheter att hävda sin plats i dagens skola.

Läroplanstexternas innehåll bygger tydligt på tidigare planer, vilket bidrar till att skolans indelning i ämnen bidrar till att konservera befintliga strukturer även in i en ny organisation. Ämnesföreträdarna blir revirbevakande och motsätter sig alla försök till nytänkande, när det riskerar att inkräkta på eget territorium.⁸

Slöjdämnet var i början av undersökningsperioden representerat med ett betydligt större antal undervisningstimmar än i slutet av perioden. Lpo 94 innebar möjligheter för eleven och skolan att göra egna prioriteringar. Ämnesföreträdarna för slöjd har i många fall inte lyckats hävda sitt ämnes berättigande i förhållande till andra intressenter, trots att slöjden har stor popularitet hos eleverna och uppvisade goda resultat i den Nationella utvärderingen.⁹ Samarbetet och respekten för varandras kunnande mellan lärarkollegerna på samma skola får i dessa sammanhang en stor betydelse. Ur svaren på fråga 8 i enkäten (se kap. 7) framkom det att endast drygt 20% av slöjdlärarna kände att de ofta hade för-

⁵Eriksson, Karl Henrik (1979). *Skolan och slöjden. Två kulturer. Något om värdering av praktiskt och teoretiskt arbete - ett idéhistoriskt perspektiv.* s. 15-18.

⁶Säljö, Roger (1995). *Slöjdforum 1/95.* Är handen praktisk och tanken teoretisk? s. 5-7.

⁷Molander, Bengt (1995). *Slöjdforum 5/95.* Kunnande som reflekterat handlande. s. 32-35.

⁸Goodson, Ivor F. (1987). s. 4 och s. 88 ff. och Lindblad, Sverker (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling.* s. 183-193.

⁹Se tidigare nämnda rapporter från Skolverket samt Johansson, Marlene (1994). *Slöjdprocessen - arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar.*

ståelse från kollegerna och endast 13% från skollädaingen. Ungefär hälften av slöjdlärarna svarade på fråga 13 att de *ibland* samverkade med andra lärare. Siffrorna visar att det finns anledning att anta att det kan finnas brister i förståelsen för varandras arbete mellan slöjdlärarna och deras arbetskamrater och arbetsledning. Slöjdlärarna svarade även i samband med andra frågor i enkäten att de kände sig dåligt utnyttjade kompetensmässigt, de skulle kunna göra andra arbetsinsatser, då framförallt med elever som har problem av olika slag, om tillfälle gavs. Organisationen i sig samt bristen på kunskap om vad slöjdlärare kan och vad slöjddämnet innehåller kan bidra till att ämnet får ett minskat utrymme både i den obligatoriska såväl som den valda delen av timplanen.

Kursplanetexterna har förändrats under perioden 1962-1994, vilket redovisats i kapitel 5. Jag vill påminna om att det endast är de inledande målskrivningarna som undersökts. Texterna är olika, men bygger ändå så tydligt på varandra, att det i första ögonblicket kan vara svårt att se vari skillnaderna ligger. Dessutom blir textmassan allt ogenomträngligare för varje läroplan. Texten ligger på en ganska hög generaliseringsnivå, vilket gör många olika tolkningar möjliga. Den typen av text ger stor frihet åt den enskilde läraren att utforma sin undervisning, men den ger knappast det stöd som den oerfarne läraren kanske frågar efter. Läroplanstexten skall kompletteras med lokala styrdokument,¹⁰ men lärarna i textil- respektive trä- och metallslöjd har oftast inga kolleger på skolan i sitt eget ämne och utformar då sin egen undervisning efter sina egna tolkningar, oavsett den lokala planen.¹¹ Även om lärarna i de båda slöjdiriktningarna samarbetar i högre grad med varandra än med övriga lärare, och har gemensamma kursplaner är det inte säkert att de gör den mera ingående planeringen tillsammans. Den olika utbildningsbakgrunden kan i värsta fall leda till olika grundläggande synsätt.¹² Slöjdlärarna är mycket ofta ensamma utan möjligheter till fortlöpande diskussion med kollegerna, eftersom de i stor utsträckning (se kap. 7) arbetar på mera än en skola och då måste förflytta sig på rasterna. Kanske läroplanstexternas (då främst kursplanetexterna för ämnet) utformning förvärrar för lärarna att göra nya tolkningar och kanske saknar många lärare i slöjd möjlighet att delta i diskussioner i arbetslaget och att medverka vid skrivandet av den lokala arbetsplanen? Ett sådant förhållande kan bidra till en brist på samsyn på läraruppgiften mellan de olika lärarkategorierna på en skola. Det framkommer ur intervjuerna att slöjdlärarna inte förändrat sin undervisning på samma sätt som klasslärarna i

¹⁰Marklund, Sixten (1980). *Läroplaner, arbetsplaner* s. 8 - 12.

¹¹Detta har tydligt framkommit i de flesta av mina intervjuer med lärare i båda slöjdarterna. Två av lärarna berättade dock om ett intensivt samarbete med andra lärare, där skolans inriktning var ledstjärna även för all slöjdundervisning.

¹²Berge, Britt-Marie (1992). *Gå i lära till lärare*.

samband med införandet av åldersintegrerad undervisning, med något undantag.

Beslutsfattarna har föreskrivit hur förändringar i skolan skall gå till genom att ge direktiv till dem som skriver läroplanstexter. Texterna har skrivits fram under ett ständigt kompromissande i expertgruppen, och därefter sker vanligen en redigering av någon tjänsteman som ej varit med i diskussionerna för att slutprodukten skall få en enhetlighet i utformningen. Texternas innebörd tolkas sedan på flera nivåer och av olika personer innan de effektueras i form av undervisning och då kommer det tidigare rådande systemet och organisationen att i hög grad påverka den verkliga lösningen.¹³ Läroplanerna kommer med, för lärarnas del, oombedda förändringar i de rutiner lärarna har utarbetat, vilket gör att effekten av förändringarna blir minimerad och fördröjd.

Slöjdlärarna i intervjuerna säger entydigt att läroplanstexterna har liten betydelse för dem. De arbetar alltså enligt sina egna föreställningar om slöjdamnet, som de säger sig ha med sig från tidigare. Detta kan betyda att föreställningarna om ämnet låg till grund för yrkesvalet eller att de skaffat sig sina uppfattningar under studietiden eller under de första åren som lärare. Där har kollegerna och handledarna i lärarutbildningen en stor betydelse som modeller för hur en slöjdlärare skall vara. Slöjdlärarna i grundskolan, liksom lärarutbildarna, har hittills haft stora möjligheter att utveckla undervisning enligt sina privata föreställningar om slöjdamnet. När texterna i läroplanerna är abstrakta och undervisningen bygger på enskilda lärares tolkningar ges läraren en stor frihet, på gott och på ont. Möjligheterna till variation är extra stora i ämnen som inte styrs av läromedel.

Lärarutbildningens och lärarutbildarnas betydelse för slöjdamnets utveckling och förändring är inte möjlig att klarlägga i detta arbete. Jag kan dock konstatera att det under undersökningsperioden funnits täta kontakter mellan slöjdlärarutbildningen i Linköping och Skolöverstyrelsen, vilket torde innebära att samstämmigheten mellan lärarutbildningen och intentionerna i grundskolans läroplaner var relativt god.¹⁴ Detta konstaterar också Sjögren efter en genomgång av samtliga läroplaner för barn- och ungdomsskolan under perioden 1960 - 1985, som han därefter relaterat till slöjdlärarutbildningens innehåll. Textillärarutbildningarna

¹³ Detta fenomen finns beskrivet på flera ställen, jag exemplifierar med Askling, Berit (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning* s. 262 och en hänvisning till Skolverkets chef Ulf P. Lundgren som i en artikel i *Lärarnas tidning* nr 23/95 s. 23-23 ang. utfallet av elevens val i enl. med Lpo 94. "Han tror att mycket beror på traditioner från det dubbla tillvalet, att skolorna kopierar sin gamla organisation men med nya namn."

¹⁴ Sjögren, Jan (1985b). *Slöjden mot 90-talet. En uppsats. Mål för skolslöjden och slöjdlärarutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85.* s. 172.

följde i sin metodikundervisning gällande läroplan, medan det är svårare att göra uttalanden om huruvida samstämmigheten också tog sig uttryck i andra ämnen under utbildningstiden.

Några av de intervjuade lärarna bär med sig intryck från sin utbildning som har varit avgörande för deras uppfattningar om slöjdamnet. En textillärare som fick sin utbildning under 60-talet säger att hon redan då upplevde att det var en brytningstid mellan ett äldre och ett modernare synsätt, men att hon fick med sig det bästa av de två traditionerna. Utbildningen byggde på traditioner, men tillät nytänkande. Ett par trä- och metallärare anger att vissa lärarutbildare har haft en stor betydelse för deras framtida inställning till slöjdamnet.

Struktur- och aktörsperspektiv

Kapitel 4 - 8 har belyst slöjdamnet från olika aspekter och från struktur- och aktörsperspektiv. De två perspektiven är inte alltid lätta att särskilja. Efter att ha genomfört undersökningen och reflekterat över de olika perspektiven, har jag sett hur de på olika sätt är sammanlänkade. Det finns aktörer som konstruerar och påverkar hur strukturen kommer att se ut och dessa aktörer kan i sin tur påverkas av andra aktörer. Otto Salomon är ett exempel på en aktör som hade möjligheter att påverka strukturerna. Hulda Lundin var också en aktör, men som, enligt min uppfattning, möjligen var mera ett redskap för dem som styrde Stockholms skolor, än den som själv kom med det ursprungliga initiativet.

Struktur- och aktörsperspektivet kan ses som parallella företeelser med ömsesidig påverkan på varandra. De som agerar kan ses som "arkitekter" för ett utbildningssystem. Påverkan kan ske både "nerifrån" från enskilda lärare till dem som agerar högre upp i hierarkin och "uppiifrån" från visionärerna. Samtidigt finns det andra faktorer som påverkar på flera nivåer, intresseinriktningar, pedagogiska idéer, den offentliga debatten, politiska viljeyttringar, taktiska och revirförstärkande åtgärder m.m. Lindblad¹⁵ diskuterar begreppen struktur och aktör och finner att aktörernas handlande mera beror på en uppkommen situation, än att aktörernas agerande ger situationen. Goodson¹⁶ redogör för hur varken den byråkratiska modellen för läroplansimplementation (strukturperspektivet) eller dess motreaktion som bygger på optimism och tilltro till världsförbättring (aktörsperspektivet) har lyckats. Båda förespråkar att förändringar i skolans arbete måste starta med att undersöka det som nu

¹⁵Lindblad, Sverker (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling*. s. 17-18.

¹⁶Goodson, Ivor F. & Walker Rob. (1991). *Biography, Identity and Schooling. Episodes in Educational Research*. s. 165.

finns och praktiseras på skolorna och därifrån bygga förändrings- och utvecklingsarbete.

Med ett sådant synsätt på textil- och trä- och metallärbarna som de som verkligen kan förändra, påverka och styra slöjddämnet, blir det mycket viktigt att ta reda på vilka uppfattningar och föreställningar de har om sitt ämne.

Det socialkonstruktivistiska perspektivet

Jag har försökt sätta in slöjddämnet och dess läroplanstexter i ett historiskt sammanhang för att försöka klarlägga orsakssammanhang och olika kraftfält som kan ha påverkat ämnets utformning och omfång. Vidare har jag försökt att ta reda på hur de visionära texterna tolkats utifrån aktörsperspektiv, dvs hur lärarna uppfattar texterna och hur de i verkligheten hanterar sin uppgift. Lärarnas enkätsvar och berättelser har tillfört en ny dimension till hur ämnet utformas i mötet med eleverna. Det visar sig då att de texter som borde vara styrande, knappast har den betydelse som de förutsätts ha. Ämnet påverkas i stället i hög grad av andra faktorer av begränsande eller styrande karaktär.

Varje skolämne har sin egen historia, för en del ämnen sträcker den sig tillbaka till antiken, för andra är den betydligt kortare. När samhällsstrukturen förändras, förändras också förutsättningarna för skolan. Det var i ett sådant skede i slutet av 1800-talet som ämnet goss- och flickslöjd dök upp på folkskolans schema.

Grundskolans införande

Nästa gång det svenska samhället genomgick en stor förändring var under efterkrigstiden på 1940- och 50-talen. Landets ekonomi var på stark uppgång. Man planerade för ett nytt samhälle, folkhemmet, där alla barn skulle få samma möjligheter att utvecklas, samma möjligheter till utbildning. Det gamla parallellskolesystemet skulle avvecklas och istället utformades en grundskola för alla barn. Till ideologisk grund för den pedagogiska debatten/utvecklingen låg bl.a. den amerikanska progressivismen och John Deweys¹⁷ tankar om hur skolan skulle inlemmas i samhället och hur barnen lär sig genom att själva få uppleva och pröva på tillverkningsprocesser i ett ämnesintegrerat sammanhang. Även här passade slöjddämnet väl in i mönstret, "learning by doing", har blivit en populär benämning på Deweys filosofi, var ju precis det som man hela tiden gjort i slöjdundervisningen. Kopplingen till ett flertal hantverksyrken, dvs. samhället, fanns också i ämnet. Att sedan flickorna lärde sig

¹⁷Hartman, Sven G. (1995). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. s. 153 ff.

att bli goda husmödrar i slöjd- och hemkunskapsundervisningen stämde väl in på de uppgifter som den dåtida (hemma)-hustrun hade. Alltså även där en koppling till den kommande vuxenrollen. Föräldragenerationen hade förmodligen stor tilltro till och förståelse för slöjddämnet. Det var kunskaper de själva haft nytta av och kunde bedöma kvalitén på. För dem som inte själva hade studietradition i familjen var det svårare att förstå fördelen med en längre obligatorisk skoltid med mera teoretiska ämnen för de egna barnen, när de kunde få arbete och tjäna pengar direkt efter folkskolan.

Samhället fortsatte att utvecklas i snabb takt. Kvinnorna behövdes mera i yrkeslivet, jämställdhetsfrågorna blev aktuella på 1960-talet. Vad hände med slöjdundervisningen? Jo, två ämnen blev ett, flickor och pojkar skulle ha samma undervisning fr.o.m. Lgr 69.

Samhällsutvecklingen avspeglas också i kulturyttringar. Även här skedde mycket av nytänkande, utveckling och experimenterande under efterkrigsåren. Vi fick möjligheter att med bättre ekonomi, större bostäder och delvis nya fritidsaktiviteter köpa nya produkter. Utbudet av varor blev mycket större. Man kunde välja att köpa vackra saker efter egen smak. Det blev allt vanligare med genomtänkt design på bruksvaror. Begreppet *tonåring* föddes, en ny ungdomskultur med eget konsumtionsmönster utvecklades. Den icke föreställande konsten blev accepterad. Inom konstpedagogiken blev engelsmannen Herbert Reads idéer tongivande. I hans psykologiskt och sociologiskt orienterade konstuppfattning betonas den estetiska upplevelsens uppfostrande betydelse. Victor Lowenfeld förde fram tankar om barns utveckling genom att fritt uttrycka sig i olika material. Han ansåg att alla barn kan måla utifrån sin egen nivå och föreställningsvärld.

I lärarutbildningen på 1960-talet "slängde man ut" mycket av det gamla traditionella för att i stället ägna sig åt fritt experimenterande med tekniker och material, där lärarstuderande själva undantagslöst i fackteckningen eller formgivningens ritade sina egna skisser och gjorde sina egna arbetsritningar. Under min egen utbildning 1965-68 i Umeå försöka vi lära oss att tänka om, att använda gamla teknikkunskaper på nytt sätt ofta i ett grövre material än det traditionella och med för oss dittills oprövade färgkombinationer.

Denna utveckling av lärarutbildningens undervisning men också av grundskolans kursplaner sammanfaller i tid med Thorsten Lundbergs inträde i trä- och metallärodbildningen. Jag kan inte fastlägga vilken betydelse Lundberg har haft för slöjddämnet utveckling efter 1960, men att han har påverkat den är ställt utanför allt tvivel. Lundberg införde en ny aspekt i skolslöjden och det inträffade en dramatisk förändring av slöjdundervisningen på sina håll. Man kanske skulle kunna tala om ett paradigmskifte som innebar att bryta ett vuxenstyrt hantverksmässigt

slöjdande mot ett kreativt eget skapande i enlighet med barnens förmåga. Hans idéer gav förutsättningar för ett nytänkande som gradvis har börjat slå rot och som under 1980-talet fått effekt i skolorna. Slöjdundervisningen har blivit en mycket individualiserad undervisning, där eleverna har stora möjligheter att påverka både val av och utseende på slöjdalstren och där läraren undervisar i färg och form samt hantering av verktyg, redskap och material. Man kanske kan säga att inflytandet från konstpedagogiken kopplat till slöjdlärares kunskaper och slöjdämnets traditioner har utvecklats till ett ämne med delvis ny och unik inriktning.

Slöjdämnet passade fortfarande in i samhällsstrukturen, också i det ökade intresset för heminredning, "prylar" och tonårsmode. Möjligheten för barn och ungdomar att få uttrycka sig själv och sina egna behov tillgodosågs i slöjdämnet på ett för föräldrarna billigt sätt. Materialet fick barnen gratis tillgång till i skolan. Dessutom fick de i slöjdundervisningen lära sig delvis samma saker som föräldrarna, vilket antagligen kändes bekant och tryggt. Det grundmurade förtroendet för slöjdundervisningen, som många föräldrar hade, raserades förmodligen till viss del, när barnen kom hem med resultat av den fritt skapande slöjden. Föräldrarna hade (har fortfarande?) andra krav på slöjdprodukter gjorda av barn, än teckningar gjorda av barn. De senare anses naiva och charmiga i sin ofullkomlighet, medan en slöjdprodukt är slarvig om den inte är välgjord! Vuxna ställer lätt samma krav på barns slöjdalster som på något som är tillverkat av en vuxen, mera tränad person.

1990-talets skola

Samhällsutvecklingen fortsätter. Efter 80-talets eufori lever vi i 90-talets olika kriser. Tiderna förändras, ekonomin är sämre för stat, kommun och hushåll. Skolan ifrågasätts, i den allmänna debatten frågar man sig om barn och ungdomar får de kunskaper de behöver för att kunna leva i ett oförutsägbart framtida samhälle, där ingenting verkar vara säkert. Återigen kommer det en ny läroplan som ger större frihet till enskilda skolenheter att planera undervisningen, men med det följer också ett ansvar att hantera de minskande resurserna på bästa sätt. Det framtida samhället förväntas bli ett kunskapssamhälle, vilket jag antar betyder att det kommer att krävas personer med goda möjligheter att ständigt söka ny kunskap, för att kunna driva ett framtida samhälle.

Skolpolitiker, skolledare, lärare och föräldrar funderar över hur man bäst kan utnyttja tiden i skolan. Vad händer då med slöjden? En skolminister vill undersöka om slöjd och några andra ämnen kan göras frivilliga. Av hennes olika uttalanden att döma antar jag att hon i första hand ser det nyttiga i slöjden t.ex. att lära sig sy i en knapp, men

knappast känner till ämnets övriga möjligheter. Den kunskap som representeras i slöjdämnet krymptes till något mycket litet och marginellt.

När Lpo 94 kom visade det sig att den obligatoriska slöjdundervisningen minskat ganska betydligt. Minskat timtal för obligatorisk undervisning fick också alla andra ämnen utom matematik, svenska och engelska för att ge plats åt ett andra obligatoriskt främmande språk och möjligheter till elevens val. I många skolor har delar av den disponibla tiden utnyttjats till olika slags arbete med datorer, vilket ligger helt i linje med den strukturomvandling vi just nu upplever och som i framtidens historieböcker kanske kommer att kallas "elektronismen".

Politikerna hade valt en till synes säker väg genom att förstärka de ämnen som redan är de mest omfattande på schemat, i stället för att ta chansen att göra en mera genomgripande förändring, där elevernas motivation, intresse och behov skulle kunna vara mera styrande. Den decentralisering som genomförts innebär i verkligheten att styrningen i stället kommer in bakvägen bl.a. i form av centraliserade prov som i själva verket torde ha en mycket större normerande effekt på undervisningen än läroplanstexter.

Samhällsförhållanden påverkar både system och aktörer lika mycket, fast på olika sätt beroende på i vilket fält man befinner sig. Det är inte självklart att läroplansförfattarna har en bättre framförhållning för ämnens anpassning till dagens och framtidens behov. Aktiva, medvetna lärare som lyhört anpassar sin undervisning till elevernas behov och individuella förutsättningar är förmodligen minst lika "update-rade" i vad som är möjligt att genomföra i skolan. I sitt dagliga umgänge med eleverna utvecklar de en förmåga att hitta vägar som inte finns föreskrivna i en officiell text. Ett exempel på hur samhällsförhållanden direkt påverkat den enskilde lärarens arbete oavsett rådande läroplan är den stora strömmen av asylsökande och invandrare, som under mitten och senare delen av 80-talet plötsligt kom till olika platser i landet, där flyktingförläggningar ordnats, vilket krävde omedelbar anpassning av skolans verksamhet.

Hur påverkar individ - grupp - systemnivåerna slöjdämnet?

Den här studien är skriven med en socialkonstruktivistisk ansats. Avslutningsvis vill jag återknyta till de inledande resonemangen om hur tre olika nivåer kan påverka ett skolämne.

a. Individnivån.

Jag väljer att börja med individnivån, därför att varje slöjdlärares egna föreställningar om vad slöjdämnet skall innehålla, är det som har störst betydelse för elevernas slöjd. De erfarna slöjdlärare som jag mött i mina

samtal, ger uttryck för en stor samstämmighet i sina uppfattningar om slöjdamnets kärna.¹⁸ De är så säkra på vad de skall göra, att de inte ens känner att de behöver läsa läroplanerna annat än översiktligt. Det är en intressant forskningsuppgift att söka varifrån och när dessa föreställningar cementerades. Fanns de som en grund för yrkesvalet eller är de en produkt av lärarutbildningen eller av egna erfarenheter som lärare?

Det som i stället skilde dem åt, var hur de arbetade. De allra flesta hade var för sig under årens lopp funnit en personlig lärarstil, ofta färgad av deras egna intresseinriktningar. De kände sig kompetenta och tycktes ha ett gott självförtroende, de kände att de nådde resultat med sin undervisning. Det fanns också en eller två av de intervjuade lärarna, som inte visade prov på en personlig övertygelse i hur de skulle arbeta, utan de gav snarare intryck av att de gjorde det någon annan bestämt skulle göras, och detta inte stämde överens med deras egna föreställningar.

Genom enkätundersökningen framkom att en grupp av lärarna var mycket tillfreds med sitt arbete, trots att många påpekade en allt ökande stressfaktor i klassrummet. En annan grupp kände sig allmänt missnöjda, utan möjligheter att på egen hand kunna påverka sin situation till det bättre. Jag skulle kunna tänka mig att dessa två grupper har en grundläggande skillnad i sina föreställningar om vad som är deras uppdrag, dvs. vad det är som är slöjdens innersta mål och syfte i skolan.

Tyvärr har jag inte haft möjlighet att gå tillbaka till enkätmaterialet för att kontrollera denna tanke, eftersom jag av forskningsetiska skäl utfäst mig att förstöra kodnyckeln med namn och adresser till de lärare som deltog i undersökningen.

b. Gruppnivån.

Den här nivån kan i mitt material vara dels slöjdlärarna som yrkesgrupp, dels lärarutbildningen eller lärarutbildarna som då utgör en slags påtryckar- eller intressegrupp.

Slöjdlärarkåren är en minoritetsgrupp bland lärarna, vilket bidrar till att de ofta hamnar i marginalen i organisationen. Det är förmodligen naturligt att man i alla organisationer först ser till de större gruppernas villkor. Slöjdlärarna måste kunna tala för sina egna och sitt ämnes intressen, annars hamnar de ännu mera "i bakvatten" efter andra ämnen och lärargrupper. Detta förhållande har tydligen stärkt och sporrat en del av slöjdlärarna att stå upp till bevis för sitt ämnes berättigande. De har aktivt sökt samarbetspartners i skolan och har på så sätt placerat sig

¹⁸De talade i första hand om att eleven skall utveckla sin skapande förmåga med känsla för estetiska värden, kunskaper i olika manuella tekniker och metoder, resurs- och miljöfrågor, och slöjdens roll som kulturbäare.

själva i en större grupp, de får då stöd från olika håll t.ex. från hela arbetsenheten.

De har också ostört, de arbetar ju oftast ensamma på varje skola, kunnat utveckla sina egna undervisningsmetoder till något som passar dem själva och eleverna på ett utmärkt sätt. Bristen på kolleger har utnyttjats positivt. Det har ju inte funnits någon annan att rätta sig efter. Andra slöjdlärare har inte kunnat utnyttja friheten på samma sätt, utan kallar sig själva i enkätsvaren för "ensamvargar". Bristen på stöd och stimulans kan ha bidragit till att de kört fast i sina egna föreställningar om sitt eget ämne på ett sätt som konserverar äldre uppfattningar om slöjddämnet.

Den andra gruppnivån är lärarutbildningen och lärarutbildarna. Under den period undersökningen avser fanns det textilläroinstituttet på fem platser och trä- och metallslöjdsutbildning endast i Linköping. Samtliga utbildningar styrdes av centralt fastställda kurs- och timplaner. De hör i detta sammanhang till systemnivån. Lärarutbildarna på respektive utbildning kan ses som slöjddämnets företrädare på en mera central nivå än de vanliga slöjdlärarna. Genom min undersökning har jag förstått att det från början inte fanns något samarbete mellan utbildningen i Linköping och textilläroinstituttet. Vissa kontakter fanns mellan de olika textilläroinstituttet, men min uppfattning är, att samtliga sex lärarutbildningar arbetade var för sig utan att påverkas av varandra.

Detta fick till effekt att lärarutbildarna, ett tiotal personer på varje plats, utvecklade olika profiler på utbildningen. Några av lärarutbildarna fick många expertuppdrag, som t.ex. Thorsten Lundberg, vilket resulterade i att utbildningen i Linköping fick en mera central roll i utredningar och läroplansarbete, därför att Lundberg involverade, informerade och inspirerade hela sin lärarkår att ta del i detta arbete. Jag kan ana mig till att textilläroinstituttet inte alltid ansåg att Lundberg m.fl. förde deras talan på bästa sätt.

Utbildningarna drevs också på olika villkor, var olika långa och hade en nästan fullständig könsuppdelning både för lärare och studerande. Textilläroinstituttet utbildades följaktligen i en mycket kvinnlig miljö, med kvinnliga värderingar som riktmärke, medan utbildningen i Linköping hade manliga studerande med högre medelålder och en yrkeserfarenhet bakom sig. Berge har i sin avhandling pekat på hur detta förhållande resulterat i skillnader i lärarsocialisationen för de båda grupperna.

Berge berörde också i någon utsträckning att olikheterna i utbildning påverkar lärarnas egna uppfattningar om vad slöjddämnet och slöjdläraryrket innebär.

c. Systemnivån

Systemnivån utgörs i detta arbete av de officiella texterna, dvs. grundskolans läroplaner och lärarutbildningens kurs- och timplaner.

Som jag redan påtalat i tidigare kapitel, verkar det som om de normerande texterna inte har den betydelse som de avser att ha. Detta får som konsekvens att de politiska beslutsfattarna egentligen har små möjligheter att genom den typen av texter styra innehåll och undervisning i slöjdamnet. Det som däremot direkt påverkar, är de organisatoriska ramar som bestäms i skolans regelverk.

I min undersökning ingår inte att utröna beslutsfattarnas, politikernas och tjänstemännens egna föreställningar om slöjdamnet, det skulle vara ytterligare en intressant forskningsuppgift. Eftersom slöjdamnet hela tiden hittills, i officiella sammanhang ofta har företrätts av personer som själva är mer eller mindre engagerade i slöjdläroplaner eller själva har en bakgrund som slöjdlärare, riskerar allt som sägs till förmån för slöjd att kunna klassas som partsinlagor. Samtidigt har andra personer kritiserat slöjdamnet, grundat på enstaka egna erfarenheter i skolslöjden eller på lika enstaka berättelser om andras slöjdundervisning, vilket torde kunna betraktas som lika ensidigt och ha lika mycket karaktär av att vara partsinlaga.

Ramfaktorer

Min allra första utgångspunkt, att det var slöjdlärarnas arbetsförhållanden som på olika sätt satte begränsande ramar för deras verksamhet, visade sig inte hålla för vetenskaplig utforskning, men den ledde till upptäckten av andra ramar.

Läroplanen är en faktor som både kan styra och begränsa de blivande lärarnas uppfattningar om sitt kommande yrke och ämne. Jag menar då inte bara slöjdläroplanen utan även annan läroplan, som tydligen inte tillräckligt väl utbildar lärare till att samarbeta och respektera varandras kompetenser. Revirtänkandet grundläggs tidigt, likaså lärarnas attityder till sin egen kommande uppgift. Enskilda lärares möjligheter begränsas ute på skolorna av andra lärares förväntningar eller brist på förväntningar. Det är också så att lärarna kan begränsas av *upplevda* ramar, alltså sådana ramar som betingas av lärarnas egna föreställningar om vad de kan, skall eller bör göra. Ett sådant förhållande påverkar negativt skolans möjligheter till utveckling.

Skolans demokratisering

Den svenska skolan har enligt Richardsson¹⁹ genomgått en demokratiseringsprocess. Grundskolan har blivit mer och mer en skola där eleverna skall välja det innehåll som intresserar dem. Slöjddämnet är ett av de populäraste ämnena i skolan, men i samband med införandet av Lpo 94 under ht -95 har antalet undervisningstimmar i slöjd minskat mer eller mindre drastiskt, dels de obligatoriska timmarna, dels de tillvalsmöjligheter som erbjuds eleverna från åk 1-9. Uppgifterna är hämtade från dags- och fackpress. Enligt uppgift gäller samma förhållande idrottsämnet, som tillsammans med slöjd brukar ligga i topposition när man frågar grundskoleelever om vilka ämnen de tycker bäst om.

Det verkar som om en mera demokratisk skola inte styrs av elevernas eget intresse utan av de valalternativ som vuxna har konstruerat för elevernas bästa. De populära ämnena får inte mera tid än tidigare, även om eleverna vill och skolan har de läroplanstekniska möjligheterna att tillgodose önskemålet. Det klarar dock inte organisationen. Den lokala skolan styr valalternativen till det som är möjligt organisatoriskt och personalmässigt. Den läroplan som skulle erbjuda individuella valmöjligheter kommer i verkligheten att styra i minst samma utsträckning som tidigare. Varje val innebär en prioritering, vad är det som i samma stund väljs bort? Får elever och föräldrar klart för sig vad eleven går miste om? Demokratiska val kräver att mycket information finns tillgänglig.

De intervjuade lärarna oroade sig för hur föräldrarnas inflytande på barnens val skulle kunna vara en annan styrande faktor. Osäkra och ambitiösa föräldrar tycker att det känns tryggare att den elev som har problem med läsning och skrivning, läser och skriver så mycket som möjligt i skolan, när det i stället kanske skulle ha varit bättre för eleven i fråga att röra sig motoriskt och genom tex. teaterverksamhet lära sig att hantera språk och texter på ett alternativt sätt. Föräldrar kommer kanske i sin önskan att ge barnen de bästa förutsättningar för högre studier, att leda deras val från det som upplevs roligt och annorlunda, till mera traditionella ämnesstudier. Den befarade tendensen innebär i sanning en utmaning till lärarna att göra *all sin undervisning* mera omväxlande och lockande för att inte grundläggande en tidig skoltrötthet och studieleda.

Genusfrågan

Det går inte att undersöka slöjddämnet utan att också intressera sig för de två skilda slöjdarterna, som med en läroplansteknisk åtgärd blev ett enda skolämne 1969. I över 80 år var den ena slöjdarten präglad av en

¹⁹Richardsson, Gunnar (1994). *Svensk utbildningshistoria*. s. 64.

manlig kultur och den andra av en kvinnlig, med så vitt jag förstår obefintliga bryggor emellan. Utbildningarna har varit åtskilda organisatoriskt och geografiskt. Självklart ger det en grund för att olika föreställningar om slöjdämnets uppgift och målsättning förvaltats inom de olika lärargrupperna.

Läroplanstexterna syftes- och målskrivningar har sedan Lgr -69 varit gemensamma. Pojkar och flickor har också fått betydligt mera av "den andra" slöjddarten i obligatorisk undervisning. Samtliga lärare angav att denna förändring var den största förändring de varit med om under sin tjänstgöringstid, men de allra flesta kunde inte tänka sig att gå tillbaka till tidigare system.

Jämför man de lärarutbildare vars utsagor jag använt, framträder både likheter och olikheter (se kap. 6) Jag kan däremot inte konstatera om olikheterna är betingade av manligt och kvinnligt tänkande eller om det snarare beror på olikheter i deras bakgrund, grundläggande utbildning eller inriktning. Däremot är det anmärkningsvärt, att Lundberg och övriga lärarutbildare i Linköping verkar ha haft en så dominerande roll i utrednings-, kommitté- och läroplansarbete. Det fanns givetvis representanter för textilläroplanerna i olika arbetsgrupper, men deras inflytande är åtminstone för mig svårare att urskilja.

Jag kan tänka mig två förklaringar, att textilläroplanerna hela tiden representerades av olika personer från olika utbildningsplatser, medan trä- och metallslöjdsutbildningen alltid representerades från Linköping. Men jag kan också tänka mig en genusbetingad skillnad. Männerna i Linköping var kanske mera intresserade av att påverka centralt, och kunde göra sig hörda på SÖ och i departementet, dessutom var de rörligare. De kunde resa på sammanträden och konferenser utan t.ex. barnpassningsbekymmer. Kvinnorna som arbetade med textilutbildningarna såg i första hand till sitt eget verksamhetsområde, blev inte efterfrågade eller gjorde sig inte påminda på samma sätt, samt saknade männens möjligheter att helhjärtat ägna sig åt slöjdämnets utveckling.

Det ligger snubblande nära att gå tillbaka i historien (se kap. 4) och jämföra förhållandena för 100 år sedan, där Otto Salomon var den store systembyggaren för pedagogisk slöjd för pojkar, med stor internationell ryktbarhet, medan flickslöjden utvecklades på liknande sätt av kvinnor, men de rörde sig i första hand i en mera begränsad geografisk sfär och förmådde inte nå samma ryktbarhet. Det är också möjligt att deras ambitioner var riktade mot andra mål.

Jag är medveten om att ovanstående hypotetiska text kan uppfattas som provocerande från båda håll. Sanningen kanske ligger någon annan helt annan stans, utanför ramarna för denna undersökning. Frågeställningen är under alla förhållanden värd en fördjupad studie.

Trots skillnader i social bakgrund, lärarutbildningens uppläggning och längd och den nära nog totala könsuppdelningen i de två lärarkategorierna, kan jag inte påvisa någon genusrelaterad skillnad i samtalen med lärarna. Ur enkätaterialet kan man se att flera textillärare arbetar deltid och att flera trä- och metallärare arbetar mer än full tid. Trä- och metallärare är ofta skyddsombud och undervisar även i teknik, vilket är ovanligt för textillärarna. På övriga frågor är det mycket liten skillnad i svarsfrekvenserna för de båda grupperna.

Slöjdämnetts förändring hitintills har enligt min uppfattning drivits på av män. Thorsten Lundberg hade möjligheter att påverka både system, grupp och individ från 1960-talet och framåt. Han gjorde en stark insats för slöjdämnet, men var långt ifrån alltid förstörd av de mest tongivande kvinnorna i slöjdlärarkåren. Idén att sammanföra textil- och trä- och metallslöjd till ett ämne var möjligen genial, men genomfördes enligt min uppfattning, därför att männen drev på. Slöjdämnet skulle tjäna på att ytterligare diskussioner på ett mera grundläggande plan fördes mellan textil- och trä- och metallärare, eftersom det någonstans i bakgrunden fortfarande ligger olika syften, begrepp och kulturer som utgör grunden för ämnet.

Slöjdämnetts förändring

Avhandlingens rubrik "slöjdämnet i förändring" avser att understryka att ämnet har förändrats och fortfarande förändras i takt med att eleverna förändras och att samhället ställer nya krav på skolan. Förändringarna har skett ur både struktur- och aktörsperspektiv, men det tar olika lång tid för förändringsarbetet på de två nivåerna. De förändringar som uttalas på strukturnivån, eller kanske bättre uttryckt, den visionära nivån, tar lång tid att genomföra, åtminstone om det innebär radikala förändringar. Lgr 80 har just börjat slå rot, medan delar av grundskolans första kursplaner fortfarande ekar i huvudet på många lärare.

De förändringar som ger omedelbar effekt för slöjdläraren är beroende av helt andra faktorer. Arbets sättet i slöjdsalen är viktigt, antalet elever i en undervisningsgrupp spelar stor roll liksom elevaterialet, arbetsgemenskapen och lokaliteterna, att kunna få disponera tiden mera flexibelt etc. Samhällsförändringar och trender påverkar snabbare undervisningen i skolan än genomförandet av en ny läroplan.

Tidsperspektivet 1962 - 1994

Jag valde att undersöka den tid som Sverige har haft grundskola genom att studera grundskolans kursplanetexter och genom att speciellt studera de lärare och lärarutbildare som varit med om att undervisa under

samma period. Dessutom har jag undersökt de texter som låg till grund för den lärarutbildning som dessa lärare genomgått. På så sätt har jag försökt skaffa mig en uppfattning om hur denna generation lärare möjligtvis fört med sig historisk tradition och föreställningar från sin egen bakgrund och utbildning in i den grundskola som i år börjar arbeta med Lpo 94. Jag har, möjligen påverkad av mina lärarstuderande, som alltid har stor tilltro till att yngre lärare är friare och modernare i sin lärarroll, velat undersöka *hur* tung barlast av traditioner²⁰ min egen lärargeneration belastas av.

Jag kan konstatera att jag i undersökningens fyra olika aspekter sett spår av traditionens barlast i tre av dem, i de officiella texterna och i enkätsvaren, medan intervjuerna med lärarna ger en helt annan bild. De intervjuade lärarna har utnyttjat den frihet som de har till att utveckla sin undervisning i enlighet med sin egen övertygelse och sin egen tolkning av läroplans- och kursplanetexter. Ingen enda av dem praktiserar sitt yrke på samma sätt idag som de en gång lärde sig. Utvecklings- och förändringsarbete pågår mer eller mindre oberoende av en centrala läroplaner. Lärarna bygger på sin kunnskap i ämnet och sin stora erfarenhet av barn och ungdom i olika åldrar och anpassar undervisningen i mycket hög grad till varje enskild elev.

Lindblad²¹ påpekar när han summerar erfarenheterna från ALF-projektet att det finns en stor kraft i lärarnas eget förändringsarbete, men att det också finns vissa risker för "närsynthet" i lärarnas prioriteringar. De ser i första hand till näraliggande förhållanden i skolan och kanske inte till elevernas utveckling på lång sikt. Även slöjdlärarnas eget utvecklingsarbete borde få bättre stabilitet och djupare dimensioner om de fick flera samtalspartners och arbetade mera tillsammans med andra lärare i arbetsgrupper eller nätverk.

²⁰Se tidigare hänvisningar till Askling Berit (1983).

²¹Lindblad, Sverker (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling*. s. 247 ff.

Kapitel 10

SLÖJDÄMNETS KÄRNA - EN SAMMANFATTANDE ANALYS

Föreställningar om ämnet

En av uppgifterna i detta avhandlingsarbete var att försöka beskriva det som skulle kunna kallas slöjdämnets kärna, genom att studera målskrivningarna i kursplanertexterna, läroplanerna för lärarutbildningen under en viss period, genom att undersöka de lokala förutsättningarna för ämnet för en lärargrupp och genom att intervjua lärarna om deras uppfattningar om slöjdämnets mål och om de ev. förändringar som skett under grundskoletiden.

Begreppet 'kärna' har valts för att leda tankarna mot något centralt och relativt oföränderligt. Kärnan finns vanligtvis fördold inuti t.ex. en frukt. Höljet eller det som utgör fruktköttet kan variera mycket i storlek, färg, form och utseende, medan kärnorna i varje fruktsort är mera lika. Man kan inte genom att betrakta frukten utifrån exakt kan veta hur kärnan ser ut. För att undersöka kärnan måste man på något sätt ta sig igenom de som omger och döljer till kärnan eller kärnorna. Då visar det sig, att *inuti* kärnan finns de mest vitala och livgivande delarna av den växt frukten kommer ifrån.

Om jag fortsätter att använda mig av kärnan och frukten som metafor, så är det som omger kärnan mera föränderligt, varierat och påverkbart. Detta hölje kan uttryckas som olika föreställningar om ämnet, dess innehåll och effekter och dessa föreställningar behöver inte nödvändigtvis vara identiska hos olika berörda parter. De utgör tillsammans den "massa" av argument, förväntningar, idéer, antagande m.m. som är knutna till ämnet och som kommer till uttryck i måldokument, i lärares sätt att arbeta och i skolelevs upplevelser och erfarenheter av ämnet.

Läroplansförfattare och ämnesexperter har visioner om ämnet, medan de politiska beslutsfattarna i regel har ett större systemtänkande för utbildningsväsendet som sin huvuduppgift, vilket kommer att påverka texterna som trycks i de skriftliga läroplansdokumenten. Lärarutbildarna befinner sig på en mellannivå, med kontakter "uppåt" mot expertgrupper och departement, och samtidiga kontakter "neråt" i direkt samverkan med blivande lärare och deras handledare i daglig skolverksamhet. Lärarna själva är en del av en stor yrkeskår med många specialiseringar. Sinsemellan bevakar de revir och påverkar varandra, samtidigt som de till sist är personligt ansvariga för den undervisning de är satta att sköta med vissa begränsningar som de har mycket liten möjlig-

het att påverka annat än marginellt. Med detta förhållande i medvetandet är det inte märkligt att olika personers föreställningar om ämnet kan bli ganska olika.

I min studie av slöjdämnet finns det i de undersökta *kursplanertexterna* ett innehåll som kommer igen i samtliga texter, nämligen att slöjden skall utveckla barnens skapande förmåga, ge kunskap i olika manuella metoder och uttrycksmöjligheter, utveckla deras känsla för form, färg och kvalitet samt hos eleverna utveckla kunskap om slöjdens material, dess egenskaper och ekonomiska värde.

I texterna från *lärarutbildningen*, dvs. de kursplaner och anvisningar som jag tagit del av från 1960, 1969 och 1971, saknas helt en beskrivning av vad utbildningen skall leda till uttryckt i kunskaper, endast vilken lärarexamen utbildningen var avsedd för. Det är möjligt att en mera övergripande målskrivning för de olika utbildningarna finns i något annat dokument eller beslutsunderlag, men det som jag fått genom Landsarkivet i Vadstena och från lärarutbildningen i Uppsala är endast tim- och kursplaner för de olika utbildningarna. Något som motsvarar de inledande delarna i läroplanerna för grundskolan, där allmän inriktning och i Lpo 94:s fall försök till målbeskrivningar gjorts, saknas vad gäller lärarutbildningen 1960-1977. I stället finns mycket detaljerade kursplaner för olika ämneskurser, där kurserna i metodik blir betydelsefulla för hur de kommande lärarna lär sig att utforma och hantera sitt ämne. Jag uppfattar det som att dessa kurser står för de övergripande perspektiven på skolan och ämnet i stället för den inledande text som jag tidigare efterlyst.

Det som skrivs i anvisningarna till metodikkurserna i både textil- och trä- och metallkurserna är inriktat på hur läraren skall bete sig vid val och organisation av undervisningsstoff för att främja elevernas utveckling. Jag får intrycket av att utbildningen bygger på föreställningar om att de blivande lärarna skall utrustas med ett "bagage" av ganska preciserat kunskapsinnehåll i och om slöjdämnet, som gör dem rustade att möta "dagens och morgondagens skolformer".¹ Jag förmodar att det är ett exempel på den kunskapssyn som var rådande även i andra lärarutbildningar vid samma tid. Detta kan vara en del av den barlast av föreställningar som enl. Askling² motverkar nytänkande i lärarutbildningar. Inte heller på lärarutbildningsnivå har forskningsintresset riktats mot de praktiskt estetiska ämnena, men jag förutsätter att den problematik Askling beskriver för andra lärarutbildningar, till viss del överensstämmer även med slöjdlärarutbildningarna.

¹Ur kursplan i metodik för textillärlinjen, allmän gren utgiven av Kungl. Skolöverstyrelsen. 1961.

²Askling, Berit (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*.

De slöjdlärare som jag fått *enkätsvar* ifrån har delvis vidimerat ovanstående påstående, genom att flera av dem säger "att det är så mycket annat än slöjd de måste syssla med" som slöjdlärare. Det är vidare så mycket som de skulle vilja göra, som de inte hinner med. De har en ambition att till eleverna få möjlighet att överföra mera av den kunskap de själva besitter. I detta sätt att se på sin läraruppgift ligger då troligen föreställningen att läraren skall visa eleverna hur man gör.

Vid *intervjuerna med de erfarna lärarna* visar sig helt andra uppfattningar. Alla utom en eller möjligen två erkänner att de gradvis lämnat delar av metodikundervisningen från seminarierna bakom sig och i stället utvecklat ett mycket personligt och individuellt sätt att förhålla sig till sitt ämne. De sätter elevens utveckling i fokus, de är mycket villiga att samarbeta med andra lärare och de känner sig sporrade och stimulerade av elevernas intresse och framgångar. De arbetar så vitt jag förstår helt i enlighet med målen i Lgr 80, samtidigt som de paradoxalt nog säger att de inte läser läroplanstexter! Vad slöjdämnet skall innehålla vet man ändå. Lindblad³ säger att det finns en inre logik i lärares arbete. De agerar på basis av sina avsikter och bedömningar av vad situationen kräver. Men de är också beroende av andra människors förväntningar på sitt agerande. Läraren kan hamna i konflikt mellan sina egna önskemål och de krav lärarrollen ställer på dem, t.ex. vad de lärt sig under lärarutbildningen.

De intervjuade lärarna verkade dock trygga i sitt agerande, de upplevde ingen konflikt i att de undervisar på annat sätt än de blivit lärda i sin lärarutbildning. De visade tillit till sin förmåga att göra bedömningar om ämnets innehåll baserade på varje elevs situation, de handlar utifrån den kontext de befinner sig i. Det faktum att lärarna verkligen utvecklats som lärare, att de vågar arbeta på ett personligt och självständigt sätt som mer eller mindre avviker från det de tycker sig ha fått lärt sig i lärarutbildningen eller det som de anser vara det traditionella, skulle också kunna tolkas så att lärarutbildningen gett dem förutsättningar att våga gå vidare och att utforma slöjdämnet i första hand med en lyhördhet gentemot elevernas behov.

Det skulle ha varit intressant att kontrollera lärarnas uppfattningar om de kategorier jag utvecklat i läroplansanalysen, men det lät sig inte göras eftersom intervjuerna låg före tidsmässigt. De intervjuade lärarnas uppfattningar om slöjdämnet präglas mera av en modern kunskapsyn, där kunskapen i ämnet inte är något statiskt som ständigt måste upprepas generation efter generation. I stället använder de olika delar av sin egen kunskapsbank i olika situationer och söker möjligheter att låta barnen utvecklas genom sitt arbete i slöjden.

³Lindblad, Sverker (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling*. s. 23 ff.

Frågorna i enkäten var styrda åt ett annat håll, vilket gör att jag endast sekundärt kan göra tolkningar av svaren som ger information om lärarnas uppfattningar om sitt ämnes målsättning. Genom arbetet med enkäterna får jag ett intryck av att det bland slöjdlärarkåren finns både traditionalister och nytänkare, dvs både de som omfattar den mera statiska kunskapssyn som jag tycker mig se i lärarutbildningstexterna från 1960- och 70-talen och den som utgår från barnets behov som jag funnit i intervjuerna.

Slöjdämnets kärna

I sökandet efter slöjdens kärna har jag funnit tre aspekter av ämnet, som sammantaget skulle kunna utgöra slöjdämnets kärna, dvs. det som trots förändringar verkar vara stabilt. Två av dem är väl artikulerade i olika slags måldokument och i utsagor. Den tredje är mera otydlig och ligger delvis som ett slags tyst antagande som dock lyser fram i bl.a. intervjuer med lärarna och i den allmänna debatten om ämnet. Den första är *att göra något i slöjdens material*, dvs det kan vara det som jag tidigare kallade nyttoaspekten, men som idag inte nödvändigtvis behöver vara att tillverka nyttiga saker, den andra är *idén om slöjddandets process* och den tredje rör de *sinnliga upplevelsernas betydelse*. Dessa tre aspekter kan jämföras med vad Johansson kommit fram till i form av tre kriterier av argument för slöjdämnets införande (se kap. 1) nämligen a) tillverkning och underhåll av föremål, b) moraliska ståndpunkter, slöjden är karaktärsdanande, c) pedagogiska synpunkter.

Det ligger 100 år emellan de båda klassificeringarna, språkbruket är annorlunda liksom livsstilen, men i grunden rör det sig om samma saker.

I arbetet att försöka hitta tydliga begrepp för det man vill uttrycka, uppstår problem. Sjögrens⁴ genomgång av termer och begrepp i slöjdämnets texter i Lgr 80 är den enda som gjorts och får därför stå oemotsagd. Behovet av ytterligare diskussion om slöjdens centrala begrepp är stort. De ord som används är svårtolkade och belastade med olika associationsgoods, vilket kan få för ämnet förödande konsekvenser.⁵ Jag har valt att kalla den första kategorin för "att göra saker" med tanke på betydelsen som motsvaras närmast av engelskans *make*. Med detta har

⁴Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*. Linjenämndens skriftserie 84:1. Institutionen för slöjd, Linköpings universitet.

⁵Jag hänvisar till tolkningarna av det på flera ställen tidigare nämnda begreppsparat praktiskt-teoretiskt, till Berges slutsatser om textil- och trä- och metallärnarnas olika språkbruk och till debattartiklarna skrivna av Säljö och Molander som alla visar på problem som orsakas av en icke problematiserad terminologi.

Jag försökt undvika de associationer som kan leda tankarna åt något håll med ord som *tillverka, producera* eller *skapa*.

A. Att göra saker

Att tillverka välgjorda nyttoföremål var de ursprungliga arbetet i slöjdsalarna för både pojkar och flickor och det är fortfarande en huvudingrediens i slöjdarbetet, (se kategori B i läroplansanalysen) även om det idag inte alltid behöver vara till nytta och kravet på att vara välgjort har anpassats till elevens nivå. I den genomgång av centrala begrepp i Lgr 80, som Sjögren⁶ gjort utgår han från begreppet "produktion", vilket han delar upp i två delar *skapande verksamhet* och *reproduktion*. Jag tror, utifrån min egen erfarenhet, att det manuella arbetet, att göra något med händerna, är den tydligaste komponenten i slöjddämnet, något som alla känner till och som alla föreställer sig, när slöjd kommer på tal.

B. Slöjddandets process

Det som utgör en annan del av kärnan är föreställningen om att det händer något i barnet och med barnet när det slöjdar. När barnet snickrar, skär, hamrar, broderar, syr och väver osv. skapas något unikt genom barnets handlingar. Det innebär att det som sker av kunskapsutveckling och erfarenhetstillskott hos barnet när det arbetar i trä, metall eller textil är något som inte kan ersättas av att man spelar teater, läser litteratur eller spelar fotboll, inte heller av att man formar lera eller målar med vaxkritor eller spelar piano.

Slöjddämnet skiljer sig från andra skolämnen i den meningen att det innehåller en så tydlig process - produkt karaktär, (kategori F och G i läroplansanalysen). Andra skolämnen har också detta fast i mindre tydlig form. Allt lärande förutsätter en aktiv process som förhoppningsvis leder till ett resultat. I slöjden är dock detta en för alla uppenbar process. Läraren kan avläsa elevens arbete och vägval i den färdiga produkten, men han/hon kan också "se" hur eleven tänker, genom att iakta och handleda arbetet. Här finns stora inslag av kreativt tänkande och problemlösning. Möjligheten att iakta hur elever löser uppgifter av olika slag i ett manuellt arbete ger värdefull information, vilket vanligtvis leder till att slöjdlärarna har en mycket god kännedom om sina elever, både vad gäller deras kapacitet, utvecklingsgrad och personliga intressen och problem. Sjögren⁷ beskriver under rubriken "kreativitet" ett antal begrepp som kopplas till slöjddandets process. Han grundar sig på texter som behandlar skapandeprocessen i konstnärlig verksamhet, idéskapandet med anknytning forskning och när man inom industrin arbetar

⁶Ibid. s. 65.

⁷Ibid. s. 43 - 63.

fram en ny produkt och framhåller att man kan föra över erfarenheter från ett område till ett annat.

Allt sedan grundskolan infördes har slöjdämnet tidigare ensidiga inriktning på att tillverka produkter dämpats i läroplanstexter och i lärarutbildningen till förmån för en större medvetenhet om "processens" betydelse. Med begreppet "arbetsprocessen i slöjd" eller "slöjdprocessen" menas det förlopp som startar i och med att eleven får en idé, hur han/hon sedan försöker planera och utföra sitt arbete, för att sedan kunna reflektera över det som gjorts och utvärdera resultatet. Men processen som barnet varit med om, de upplevelser och erfarenheter som gjorts förblir vanligtvis elevens egen tysta kunskap.

Den vanligt förekommande föreställningen att ett manuella arbete inte kräver så mycket av intellektuell aktivitet är enligt utsagor från de intervjuade slöjdlärarna fel.⁸ I min egen verksamhet som lärarutbildare och studiedagsledare har jag försökt testa huruvida det är intellektuellt arbetsamt att arbeta i slöjdsalen. Jag har vid ett flertal tillfällen låtit vuxna personer se ett enkelt pennfodral med personlig dekoration och knäppning. Lärarna som sytt har kommenterat sitt arbete och detta har dokumenterats av någon annan.⁹ Vid genomgång av anteckningarna har de kommit fram till att ett enkelt slöjdarbete, som vanligtvis utförs i åk 4, kräver ett 50-tal beslut, som vart och ett i sin tur har föregåtts av ett antal överväganden och problemlösningar. Uppgiften har utförts av vuxna lärare eller lärarstuderande, som alla hade någon kunskap i slöjd, vilket gör att jag bedömer uppgiften som ännu mera tankekrävande för barn.

Slöjdarbetet innebär enligt *min uppfattning* ett kognitivt kunskaps-tillskott för den som slöjdar. Det kräver också ett abstrakt tänkande i flera steg, arbetet måste göras i en viss ordning och logisk följd. Olika hjälpmedel och redskap skall användas på rätt sätt, eleven befinner sig i en ständig valsituation. Ämnet är alltså till sin karaktär engagerande och intellektuellt krävande. Detta till trots är föreställningen om hur slöjdämnet bättre skulle tillgodose dem som inte är teoretiskt begåvade levande bland lärare och lärarstuderande, såväl som bland gemene man. Begreppsparet praktiskt-teoretiskt uppfattas ofta som ett motsatsförhållande, vilket styr tankarna till en polarisering av olika uppgifter som saknar verklig grund.

Den önskan om samarbete med andra lärare som slöjdlärarna gett uttryck för både i enkät och samtal, kan ses som ett sätt att i praktisk handling söka bevisa för kolleger att slöjdämnet kan vara berikande för den vanliga undervisningen.

⁸Hänvisar även till artiklarna av Säljö och Molander i Slöjdforum nr 1 och 5/95.

⁹Metoden kallas i engelskspråkig litteratur för *thinking loud* och används bl.a. inom teacher thinking rörelsen, när man försöker komma åt hur lärare tänker i olika situationer.

C. Emotionella och sinnliga upplevelser genom slöjdandet

Själva slöjdprocessen har i de måldokument jag studerat kommit att framstå som en del av ämnets kärna. Att denna process också hos eleverna förväntas ge och ger alldeles speciella upplevelser står också klart, men det uttrycks i termer av "estetisk fostran, känsla för estetiska värden". Även här kan ordbruket leda tankarna åt olika håll. Enl. Sjögrens studier¹⁰ av ordböcker är ursprungsbetydelsen av ordet *estetisk* förnimmelse, varseblivning, men det kan också innebära smakfull, stilenlig, skön, konstnärlig. Enl. samma källa var "estetik i äldre tider läran om den sinnligt förnimmelande och kännande sidan av medvetandet samt motsvarande delar av vår kunskap om omvärlden."¹¹

Om begreppet "estetiskt" förknippas enbart med "det sköna" blir det en insnävning av innebörden. För elever som håller på att utveckla sin identitet och som håller på att frigöra sig från föräldrarna är det viktigt att de genom sina slöjdföremål få tillfälle att uttrycka sig själva och sina egna preferenser på ett sätt som inte alltid i vuxna ögon är smakfullt. I slöjdamnet får de vara med och påverka undervisningen i mycket hög grad¹² jämfört med vad som är vanligt i andra ämnen i skolan. Det får till effekt att ju större möjlighet eleverna har att själva påverka sin undervisning desto större kunskapsutbyte ger det. Upplevelserna, intrycken, reflekterande ger kunskaper som befästs på ett annat sätt än de som utvecklas av andra aktiviteter.

Ämnet syftar till att utveckla känslan för estetiska värden. I slöjdämnet tvingas eleverna ständigt att ta ställning till utseende, färg, form och funktion, inte bara en gång vid starten av arbetet utan kontinuerligt. Jag tror att detta är faktorer som bidrar till den starka emotionella aspekten som jag mött när jag talar med människor om slöjd. De allra flesta vuxna minns sin skolslöjd på gott eller på ont, den har satt spår

¹⁰Sjögren, Jan (1984). *Termer*. s. 67.

¹¹Eftersom samtalen med lärarna skedde mellan mig och dem med förutsättningen att vi hade en gemensam kunskap i vårt gemensamma yrke, diskuterade vi aldrig ingående innebörden i begrepp och fackuttryck som användes. Därför ger jag mitt personliga exempel på sinnesupplevelser i slöjdsalen: Lukten av trä och känslan av hur olika textila material kan kännas mot huden, hur träets ådring och garnets och tygets färgsammansättningar får innebörder och ger impulser till hur man kan kombinera på olika sätt. Former och proportioner kan bli tilltalande eller ur elevens synpunkt misslyckade. Lukt, känsel, syn och hörsel är sinnen som utnyttjas vid varje slöjdtillfälle. Eleverna uttrycker ofta tydligt vilka färger och vilken mönstring de tycker om och vilka de avskyr. Ingen vill lägga ner arbete på att sy något i "fel" färg!

¹²Detta styrks i resultatet av Den nationella utvärderingen, Skolverkets rapport nr 58 *Slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap*, där det visas att de elever som kommit med egna idéer redan från första stund, får en mera positiv attityd till och tilltro till att slöjdekunskaperna kommer att vara användbara även efter skoltiden.

som verkar svåra att glömma. Slöjd är ett skolämne som oftast engagerar sina elever fullt ut.

Det som verkar vara betydelsefullt är det mycket personliga och privata förhållande som eleven utvecklar till sitt slöjdande. Så har det säkert också alltid varit. Det barnen upplever av skaparglädje, frustration, förväntan, besvikelse och tillfredsställelse, sinnligheten i form lukter, ljud, taktila upplevelser i kombination ger troligen en intensiv känsloupplevelse. Positiv glädje om eleven lyckas, stor tragedi om eleven misslyckas. Varför skulle annars så många vuxna personer komma ihåg sin slöjdundervisning så väl? De minns inte alltid vad slöjdläraren hette, men de minns oftast vad de själva gjorde och om det var roligt eller tråkigt. Jag tror det är effekter av att arbetet tar tid och kräver engagemang som gör att även vuxnas kommentarer om slöjdlektionerna, slöjdprodukten eller läraren blir mycket känsloladdade omdömen. Denna sida av slöjdundervisningen hör till det som skulle kunna klassificeras som tyst kunskap.

Sammanfattning

De olika komponenterna kan inte ändras eftersom de ligger i själva verksamhetens natur, men de har haft olika stor betydelse i uppfattningarna om slöjdamnet genom åren. I den tidiga skolslöjden var nyttoaspekten och arbetsfostran det som i första hand gav ämnet legitimitet. Under grundskoletiden har ämnet tillförts fler och fler aspekter, vilket avspeglas i de analyserade texterna, allteftersom samhället ställer högra krav på att skolan mera mångsidigt skall förbereda för vuxenlivet. Stoffträngseln har ökat.

En sådan utvecklingsgång är förmodligen nödvändig och visar på hur skolan anpassar sig efter det samhälle som finns runtomkring. Jag skulle kunna tro att motsvarande förändringar också kan konstateras i de flesta andra skolämnena. När då nya skolämnena konstrueras, som t.ex. teknikämnet eller när gamla skolämnena ifrågasätts, som t.ex. slöjdamnet, bör det då vara väsentligt att särskilja det som kan vara en unik "kärna" och det som omger kärnan baserat på lång tradition eller kanske mera kortsiktiga idéer. Möjligen kan kärnan, dvs det omistliga i ämnet helt komma bort, när diskussionen enbart berör det yttre höljet, dvs. vilka uttryck och vilken utformning ämnet ges i enskilda skolor vid ett speciellt tillfälle.

Framtidsvisioner

Slöjddämnet har genom tiderna varit mycket väl anpassat till skolans övergripande målsättning genom att olika sidor av ämnet betonats mer än andra under olika perioder och verksamheten har anpassats i utformningen (höljet, se ovan) efter tidens krav, medan det som ger de generella effekterna och den hittills otydligt formulerade utvecklingen av kunskaper av olika slag (kärnan) alltid är detsamma. Det som barn upplever och det som de lär sig när de arbetar med slöjdens material i skolan upplever de inte när de gör något annat. Slöjddämnets stora popularitet genom åren måste ha sin grund i att det som sker på slöjdlektionerna för eleverna känns inspirerande och lustfyllt.

Detta arbete har inte fokuserat arbetsätt och arbetsformer, men även här förtjänar slöjddämnet mera uppmärksamhet som föregångare. Arbetssättet har alltid varit laborativt, under början av grundskoletiden blev det experimentellt och under senare år allt mera problembaserat. Samarbete, grupparbete, integrering och individualisering är inte honnörsord utan levande begrepp i vanlig slöjdundervisning och nu senast visar resultatet från Nationella utvärderingen¹³ att elever i slöjden har större möjligheter att påverka sin undervisning än i de flesta andra ämnen och detta ger effekter av bättre befästa kunskaper.¹⁴

Som jag tidigare påpekat (se kap. 1) är skillnaden stor mellan dem som på något sätt är "insider" och dem som är "outsider" vad gäller slöjddämnet. Den ena gruppen saknar förutsättningar att förstå vad den andra talar om. Jag tillåter mig att jämföra med Ingemar Stenmark, som i början av sin lysande karriär som slalomåkare, svarade på sportjournalistens fråga, hur han gjorde för att lyckas så bra. "He int' lätt å förklar' för den som int' förstår."

Det är en ytterligt angelägen forskningsuppgift att försöka minska klyftan mellan de båda grupperna. Då först kan slöjddämnets plats i svensk skola debatteras på ett sakligt sätt. Då skulle kanske slöjddämnet återigen kunna lanseras även internationellt som en pedagogisk innovation med goda kvalitéer. Slöjddämnet skulle kunna få stor betydelse för barns kognitiva, estetiska, känslomässiga och motoriska utveckling i ett modernt samhälle där kunskapssökandet med hjälp av datorer, enligt min mening, måste kompletteras med skapande arbete med händerna i olika material.

Bristen på aktuell skolforskning med inriktning på morgondagens skola baserad på vad barnen verkligen behöver, gör att det traditionella skolarbetet verkar mest tillförlitligt. Den klassrumsforskning som gjorts

Skolverkets rapport nr 27 (1993).¹³

¹⁴ Skolverkets rapport nr 58. (1994).

är mest riktad mot låg- och mellanstadierna och den ämnesdidaktiska forskningen kan bidra till att ytterligare stärka ämnens revir. Avsaknaden av en levande debatt om innehållet och undervisningen i den obligatoriska skolan som helhet, stödd av olika forskningsinsatser är tankebegränsande. Resultatet från Den nationella utvärderingen av grundskolan, samt internationella jämförelser borde kunna ligga som grund och leda till nya forskningsinsatser.

Den svenska skolan måste ta ytterligare ett steg i demokratiseringsprocessen, nämligen att *verkligen se till barnens behov*, inte till vad vuxna av mer än 150-årig tradition tror är väsentligt. Dagens barn skall leva i morgondagens samhälle, med helt andra krav än de som gällde på 1800-talet. Skolans uppgift är i första hand att uppmuntra ett nyfiket kunskapsökande som stimulerar till vidare studier samtidigt som barnen stimuleras och utvecklas genom olika upplevelser. Det kräver nytankande från föräldrar, lärare, lärarutbildare och beslutsfattare.

Reflektioner över metodfrågor

Till slut vill jag helt kort kommentera några metodfrågor. Att jag själv i detta sammanhang kan betraktas som en "insider" har givetvis haft stor betydelse för tillkomst, utformning och resultat av denna avhandling. Fördelar och risker med detta har jag diskuterat i kap. 3. Avhandlingen bör uppfattas som ett försök att minska bristen på kunskap och förståelse mellan dem som arbetar med slöjdämnet och dem som finns mera perifert i detta sammanhang. Jag har haft stora fördelar av min egen bakgrund när det gäller att komma i kontakt med lärare i slöjd.

Avhandlingen har många in- och utgångar, dvs. jag har försökt se på slöjdämnet från olika håll i syfte att förhindra att en alltför ensidig bild av forskningsobjektet utvecklades. Jag har inte heller försökt besvara alla de frågor som väckts under arbetets gång. De finns i stället listade i slutet av vissa kapitel som en idébank om någon annan skulle vilja gå vidare med fördjupade studier.

Den process som den forskarstuderande genomgår i skrivandet av en lic. avhandling är lika utvecklande som slöjdandets process, vilket också kan utläsas i avhandlingen. Den utgör samtidigt en dokumentation över min egen utveckling under den långa period som arbetet pågått, vilket kan bidra till att förklara de olika kapitlens olika karaktär.

REFERENSER

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare*. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. HLS förlag. Stockholm.
- Arfwedson, G., Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder*. Om arbetsplatser i förändring. Utbildningsförlaget Liber, Stockholm.
- Askling, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/6. Stockholm Inst. of Education. Dept. of Educational Research. Liber förlag. Lund.
- Askling, B., Jedeskog, G. (1994). A background report to OECD/CERI Teacher Education Quality study: *The Teacher Education Review*. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Ball, S.J., Goodson, I.F. (1985). Issues in Education and Training Series: 3. *Teachers' Lives and Careers*. The Falmer Press, London and Philadelphia.
- Behar, R. (1990). Rage and Redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman. *Feminist Studies, Vol. 16, No 2*. Univ. of Maryland.
- Berge, B-M. (1992). *Gå i lära till lärare*. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning till slöjdläraryrket. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Borg, K. (1981). *Comparison between Swedish Sloyd and its counterpart in Japan*. C+D-uppsats, Institutionen för pedagogik, Uppsala Universitet.
- Burgess, R.G. (Ed.) (1984). *The Research Process in Educational Settings: Ten Case Studies*. The Falmer Press. London
- Day, C., Calderhead, J., Denicolo, P. (Ed.) (1993). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. The Falmer Press. London.

- Ellmin, R. (1988). *Läraryrkets tillfredsställelse och påfrestning*. Acta Universitatis Stocholmiensis. Stockholm Studies in Psychology. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Ely, M., m.fl. (sv. utgåva 1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Studentlitteratur, Lund
- Eriksson, K.H. (1979). *Skolan och slöjden*. Två kulturer. Projekt Laborativ Slöjd. Rapport nr. 4. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Eriksson, K.H., Guttormsen, E. (1979). *Skolan och slöjden*. Lärare om slöjden i grundskolan. En enkätstudie. Projekt Laborativ slöjd. Rapport nr. 7. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Eriksson K.H., Guttormsen, E. m.fl. (1980). *Skolan och slöjden. Slutrapport*. Projekt Laborativ slöjd. Rapport nr. 8. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Eneroth, B. (1984, 1992). *Hur mäter man vackert?* Grundbok i kvalitativ metod. Natur och Kultur.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern*. Feminiserings och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860 - 1906. Umeå Studies in Humanities 82, Universitetet i Umeå.
- Goodson, I.F. (1983, 1987). *School Subjects and Curriculum Change Studies in Curriculum History*. The Falmer Press, London.
- Goodson, I.F., Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling*. Episodes in Educational Research. The Falmer Press. London, N.Y.
- Goodson, I.F. (1994). *Studying Curriculum*. Open University Press, Buckingham.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanspraksis og læreplanteori*. En innføring. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1987). *Feltmedodikk. Grunnlaget for feltarbeid og felt forskning*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

- Hartman, P. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid?* En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet. HLS, Institutionen för pedagogik 3/1984.
- Hartman, S.G. (1995). *Lärares kunskap*. Skriftserien Skapande Vetande nr 28. Linköpings universitet.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen, arbetet i slöjdsalen*. Dagboksanteckningar. Forskningsrapport nr. 11. Inst. för slöjd och hushållsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet, Trädgårdskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842-1919*. Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1960). *Kursplaner och anvisningar för slöjdlärarseminariet i Linköping*.
- Kungl. Skolöverstyrelsen, (1969). *Tim- och kursplaner*. Seminariet för huslig utbildning. Textillärlinjen, allmän gren.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 4/93. NFFP. Scandinavian University Press.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna - samhället och skolans utveckling*. HLS förlag, Stockholm.
- Lindfors, L. (1990a). *Slöjdvetenskapliga och slöjdpedagogiska grundfrågor i ämnesläraryrkesutbildningen*. Rapporter från pedagogiska fakulteten 31/1990. Institutionen för lärarutbildning. Åbo Akademi, Åbo
- Lindfors, L. (1990b). *Slöjdundervisning i teori och praktik..* Rapporter från pedagogiska fakulteten 32/1990. Institutionen för lärarutbildning. Åbo Akademi,
- Lindfors, L. (1991a). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinlärning i ett slöjdpedagogiskt perspektiv*. Rapporter från pedagogiska fakulteten 33/1991. Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning, Vasa.

- Lindfors, L. (1991b). *Slöjddidaktik inriktning på grundskolans textilslöjd*. Oy Finn Lectura Ab, Loimaa.
- Lindfors, L. (1992a). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning - sammanfattning av tre studier. Rapporter från pedagogiska fakulteten 34/1991*. Åbo Akademi, Åbo.
- Lindfors, L. (1992b). *Formgivning i slöjd. Ämnesteoretisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 1 1992*. Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1993). *Slöjdfostran i kulturkampen, Del I. Studier i den finländska skolslöjdens läroplaner 1912-1994. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 4/1993*.
- Lortie, D.C. (1987). *Schoolteacher. A Sociological Study*. The Univ. of Chicago Press. Chicago och London.
- Lundberg, T., Malmberg, K. (1979). *Skolan och slöjden. Slöjdens utveckling från U55-"LGR 80"*. Projektet Laborativ Slöjd. Rapport 3. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber Förlag, Stockholm.
- Lundin, H. (1892, 1924). *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. C.E. Fritzes Bokförlag AB, Stockholm.
- Magnusson, S. (1979). *Skolan och slöjden. Föräldrars förväntningar och attityder till slöjd - manuellt skapande arbete. Projekt Laborativ slöjd. Rapport nr. 5. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping*.
- Malmberg, E. (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmutvecklande ansats*. Åbo Akademis förlag. Åbo
- Marklund, I. (1988). *Att vara lärare i grundskolan. Om hur lärare ser på sin yrkesroll och arbetsmiljö. Skolöverstyrelsen R 88:37*, Stockholm.

- Marklund, S. (1980a). *Från reform till reform. Skolsverige 1950 - 1975. Del 1. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.*
- Marklund, S. (1980b). *Läroplaner arbetsplaner. Utblickar och kommentarer inför Lgr 80. Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.*
- Naeslund, L. (1991). *Läraryntentioner och skolverklig het. Explorativa studier av uppgiftsutformning av arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium. HLS förlag, Stockholm.*
- Richardsson, G. (1977, 1994). *Svensk utbildningshistoria. Studentlitteratur, Lund.*
- Riksdagen (1993). *Regeringens proposition 1992/93:220. En ny läroplan för grundskolan, sameskolan, specialsolor och den obligatoriska särskolan. Stockholm.*
- Riksdagen (1993). *Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250 om nya läroplaner och nytt betygssystem. Stockholm.*
- Salminen-Karlsson, M. (1994). *Att berätta och tolka liv. Metodologiska problem i nyare life history-forskning. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.*
- Sjögren, Jan (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80. Linjenämnden för slöjdlärlarlinjen 1984:1. Inst. för slöjd, Universitetet i Linköping.*
- Sjögren, Jan (1985). *Slöjden mot 90-talet. En intervju med Thorsten Lundberg om slöjden och slöjdlärlarutbildningen åren 1960-1985. Inst. för slöjd, Universitetet i Linköping.*
- Sjögren, J. (1985). *Slöjden mot 90-talet. En uppsats. Mål för skolslöjden och slöjdlärlarutbildningens uppfattning om detta åren 1960-85. Inst. för pedagogik och psykologi, Universitetet i Linköping.*
- Sjögren, J. (1991). *Praktiskt i skolan. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola. Arbetsnotat nr. 85 från Tema T. Linköpings universitet.*
- Skolverket (1993). *Slöjd. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr. 24. Liber Distribution. Stockholm.*

- Skolverket (1993). *Skolors och elevers utveckling. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr. 27.* Liber distribution, Stockholm.
- Skolverket (1994a). *Bildning och kunskap.* Särtryck ur skola för bildning. Liber, Stockholm.
- Skolverket (1994b). *Slöjd. Slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap.* Skolverkets rapport nr. 58. Liber Distribution, Stockholm.
- Skolöverstyrelsens skriftserie 60 (1960). *Läroplan för grundskolan.* Skolöverstyrelsen: SÖ-förlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del.* Utbildningsförlaget, Svenska utbildningsförlaget Liber, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Supplement Slöjd.* Utbildningsförlaget, Svenska utbildningsförlaget Liber, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, Byrå L 2, (1971). *Undervisningsplan för slöjdlärarseminariet i Linköping.*
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1983). *Skolhusrapport. Lokaler och utrustning för slöjd i grundskolan 1983.* Stockholm.
- Skolöverstyrelsen (1989). *Planering, uppföljning, utvärdering i bild, idrott, musik, hemkunskap och slöjd.* 89:53. Stockholm.
- Starrin, B., Larsson, G. m.fl. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund.* Studentlitteratur, Lund.
- Starrin, B., Svensson P-G. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Studentlitteratur, Lund.
- Svantesson, B. (1994). *Trä- och metallslöjdlärares kunskapssyn i grundskolan.* C-uppsats. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon, slöjden och leken.* OrdBildarna, Helsingborg.

- Thorbjörnsson, H. (1992). *Slöjd och lek på Nääs, en bildkrönika om ett kulturarv*. OrdBildarna, Helsingborg.
- Trapp, M. (1973). *Svensk skolslöjd*. Några utvecklingslinjer från dess förhistoria till Lgr-69. Rapport nr 37/73 Institutionen för pedagogik, Uppsala Universitet.
- Trotzig, E. (1988). *Två uppsatser om tidig svensk skolslöjd*. Skriftserien Skapande Vetande, Rapport 1988:9. Linköpings universitet.
- Trotzig, E. (1991). Maria Nordenfeldt och hennes seminarium. *Hjärna händer 100 års textil slöjd* Göteborgs Universitet 1891-1991. Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap. Göteborgs universitet.
- Trotzig, E. (1992). "Qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål". Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900. Skeptronhäften 8. HLS förlag, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1992). *Skola för bildning: Betänkande av läroplanskommittén*. SOU 1992:94. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1993). *Visst är vi olika! En antologi och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. Fritzes, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 94 • Lpf 94. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Fritzes, Stockholm.

Utdrag ur kursplanetexter för slöjdamnet	1962	1969	1980	1994
Antal sidor allm. text i läroplanen + antal sidor kursplanetext för samtliga ämnen	122+315	126+194	72+90	18+52
bidra till estetisk fostran//	x	x		
söka utv. förm. till skapande verks.h./i skap. verks. utv. (est.prakt.anlag)/utv. skap. förm./öva upp deras skap. förm.	x	x	x	x
tillverka lämpligt valda föremål	x			
utveckla manuella anlag och färdigheter/est.prakt.anlag och uttrycksmöjl./öva manuell förmåga/ge kunsk i olika metoder	x	x	x	x
utföra vardagliga uppgifter/ge handl.beredskap för arbete och vard.liv/främja att e:s förmåga att självst. klara manl och kvinnl. u	x		x	x
lära eleven att uppsk. och värda trad./känned. om kult.arvet inom sl.omr. förståelse för mänsk.värden/kännedom om slöjdtrad.	x		x	x
utveckla känsla för form, färg och kvalitet/känsla för estetiska värden	x	x	x	x
känned. om mat. egensk. och ek. värde/ konsum.fostran/förståelse för ek.värden, vara spars. o akts. om resurser/kunsk. om m	x	x	x	x
lära eleverna att uppskatta och värda goda traditioner ///traditionernas betydelse i olika kulturer som insp. till nyskapande	x			x
öppna eleverna sinne/vidga deras känsla/ för hemkultur och personligt präglad tillvaro	x	x		
främja elevernas allsidiga utveckling		x		x
utveckla sin förmåga/uppöva förm. att självst. plan. o genomföra ett manuellt arb/från egna idéer planera o genomföra till färdig	x	x		x
i skapande verksamhet utv. elevernas uttrycksmöjligheter		x		
utv. stil o formtrad. i bruksting o konst.hantv./stud. olika tider i samarb SO återge o nyskapa ting/olika kult.insp		x	x	x
lära sig bedöma arbetsmetoder och arbetsresultat			x	
skall pröva och upptäcka hur redskap och verktyg används/kunskap om redskap och maskiner			x	x
skall utveckla elevernas motorik			x	
lära sig praktiskt arbeta med tex och tom tekniker, ge handlingsberedskap			x	
utveckla kommunikationsfärdigheter gm att räkna, göra och läsa ritn./öva upp kommunikativa förmåga.			x	x
känna glädje och tillfredsställelse i att lösa praktiska uppgifter/ arb.glädje o tillfredsställelse, tilltro till egen förmåga.			x	x
medverka till jämställdhet/få känned. om mäns och kv. slöjdtraditioner och levnadsbetingelser			x	x
skall främja elevernas ansvar och förm. att lösa problem				x
ge insikt om attitydpåverkan och gruppsytryck i valsituationer				x
få kännedom om slöjdtraditioner ur ett nationellt, nordiskt och internationellt perspektiv				x
ge respekt och förståelse för andra kulturer				x
göra funktionella, ekonomiska,estetiska. och miljömedv. bedömningar vid val av mat. och arbetssätt				x
skall skapa förståelse och intresse för hantverksyrken				x

VERB I LÄROPLANSTEXTERNAS INLEDANDE TEXTER

Verben är listade i den ordning de förekommer i texten.

1962	1969	1980	1994
tillverka	främja	utveckla	bidra till
utföra	uppöva	lära sig bedöma	öva (förmåga)
utveckla	planera	pröva	främja
planera	genomföra	upptäcka	planera
genomföra	utveckla	utveckla	genomföra
bidra	bidra	lära sig arbeta med	känna (tilltro)
söka utveckla	utveckla	få kännedom	ge kunskaper i
ge kännedom	förmedla känne- dom	uppmuntra	ge kunskaper om
söka lära	söka vidga	återge	utveckla
öppna sinnet		nyskapa	ge insikt
		bearbeta	ge kännedom
		vårda	ge respekt, förståelse
		få förståelse	bli medvetna
		utveckla	skapa förståelse o intresse
		ge handlings- beredskap	bli medvetna
		medverka	få kännedom
			ge förutsättningar (att klara)
			göra bedömningar

SUBSTANTIV I LÄROPLANERNAS INLEDANDE TEXTER

Substantiven är listade i den ordning de förekommer i läroplanstexten.

1962	1969	1980	1994
föremål	utveckling	pr. arbete	utveckling
uppgifter	förmåga	sk. förmåga	skap. förmåga
anlag	(manuellt) arbete	känsla (est.värden)	manuell "
färdigheter	(skapand.)verks.hetarbetsmetoder		kommunik. "
förmåga	(est-pr.) anlag	arbetsresultat	ansvar
arbete	uttrycksmöjligh.	redskap	problem
fostran	(est.)fostran	verktyg	idéer
förmåga	(konsum.)fostran	motorik	processen
skap. verks.het	känsla för färg,	textilslöjd	slöjdprodukt
känsla för form,	form, kvalitet	trä-och metallsl.	arbetet
färg och kvalitet	material.egensk.	kulturarvet	arbetsglädje
material egensk.	ekonom. värde	slöjdens områden	tillfredsställelse
ekon.värde	känsla f.pers.	(olika) tider	tilltro
traditioner	präglad hemkult.	so-ämnen	förmåga
hemkultur	stil-formtrad.	gamla ting	kunskaper
pers. präglad	bruksting	(mänsk. o ekonom)	metoder
tillvaro	konsthantverk	värden	slöjdområdet
		material	(est.)värden
		resurser	kunskaper
		kommun.färd.h.	material.
		ritningar	redskap
		handl.beredsk.	maskiner
		arbets o vard.liv	medvetenhet
		prakt. uppgifter	resurshushållning
			konsumtion
			produktion
			insikt
			attitydpåverkan
			gruppsyck
			valsituationer
			slöjdtraditioner
			(int.) perspektiv
			(andra)kulturer
			traditionerna
			(olika) kulturer
			nyskapande
			hantverksyrken
			kv. o mäns
			slöjdtrad.
			skatt/vard.hist
			kv. o m. uppgifter
			vardagslivet
			bedömningar
			material
			arbetssätt

Universitetet i Linköping
Institutionen för slöjd

April 1991

Till samtliga textil- och trä/metallslöjdlärare i Östergötlands län

Kära kollega!

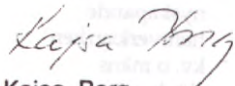
Jag sysslar sedan något år tillbaka med att göra en kartläggning av hur lärare i slöjd uppfattar sitt yrke och sin arbetssituation, vid sidan om mitt ordinarie arbete med lärarutbildning vid Institutionen för slöjd, Universitetet i Linköping.

Några av er har redan besvarat ett par frågor, som delades ut vid Slöjdbiennalen i Linköping, i april 1990. Med utgångspunkt i dessa svar, samt en del annat material, har jag utformat en enkät, som jag nu ber Dig ta tid att besvara.

Som Du säkert känner till, är det oerhört viktigt för undersökningsresultatet att så många som möjligt, helst alla, skickar in sina svar på enkäten. Liknande undersökningar har tidigare gjorts på andra lärarkategorier, men intresset för slöjdlärarnas situation har inte varit så stort. Det är angeläget att forskning och vetenskapliga undersökningar också riktar sig mot lärare i slöjd. Därför ber jag Dig nu att inte lägga undan brevet, utan direkt besvara frågorna och skicka tillbaka svaret i det portofria svarskuvert, som jag bifogat.

Om Du har frågor eller synpunkter - kontakta mig på nedanstående telefonnummer.

Vänliga hälsningar och tack för Din insats!



Kajsa Borg
bitr. linjestudierektor
tel. 013/ 28 27 39 arb.
27 42 02 bost.

4. Har du något annat uppdrag i tjänsten?
(ringa in aktuella alternativ)

rektor, studierektor, tillsynslärare, specialfunktionär,
klassföreståndare, facklig förtoendeman, skyddsombud

andra uppdrag.....

.....

5. Undervisar du i något annat ämne än slöjd? Vilket/vilka?

.....

.....

6. Arbetar du i slöjdsalar som enligt din mening är tillräckligt
utrustade? (ringa in det alternativ som stämmer bäst)

Ja, väl
utrustade

Ganska väl
utrustade

Inte tillräckligt
utrustade

Nej, dåligt
utrustade

Kommentarer.....

.....

.....

7. Anser du att du har ett tillräckligt stort anslag för materialin-
köp? (ringa in det alternativ som stämmer bäst)

Ja,
tillräckligt

I stort sett
tillräckligt

Inte
tillräckligt

Nej, alltför
litet

Kommentarer.....

.....

.....

8. Känner du att du har förståelse/får uppmuntran i ditt arbete från (ringa in det alternativ som stämmer bäst)

skolledningen	ja, ofta	ibland	sällan	nej, aldrig
kolleger	ja, ofta	ibland	sällan	nej, aldrig
elever	ja, ofta	ibland	sällan	nej, aldrig
föräldrar	ja, ofta	ibland	sällan	nej, aldrig

Kommentarer.....

9. Har du undervisningsgrupper med fler än 16 elever?

JA NEJ

I så fall, hur många grupper?.....

Kommentar.....

10. Har du någon undervisning i åldersblandade grupper?

JA NEJ

Är det barn från flera klasser? JA

Är det barn från årskursintegrerade klasser? JA

Kommentar.....

11. Anser du att du har ett bra schema vt-91?
(ringa in det alternativ som stämmer bäst)

Ja, Ganska Inte så Nej,
mycket bra bra bra dåligt

Kommentarer.....

12. Textil- och trä/metallslöjdläraren möter elever i de flesta årskurser och stadier. Bland eleverna finns idag många barn med särskilda behov, fysiskt, psykiskt och socialt.

a. Anser du att du har goda möjligheter att möta dessa elevers behov under slöjdlektionerna?

Ja, mycket ofta Ibland Sällan Nej, aldrig

Kommentarer.....

.....

.....

b. Anser du att skolledningen/kolleger utnyttjar dig som resurs, när man på olika sätt försöker ge dessa barn stöd i skolarbetet?

Ja, mycket ofta Ibland Sällan Nej, aldrig

Kommentarer.....

.....

.....

13. Medverkar du i någon form av samverkan?

a. samverkar med den andra slöjdarten?

Ja, mycket ofta Ibland Sällan Nej, aldrig

b. samverkar du med andra ämnen? (t.ex. oä-slöjd, tema m.m.)

Ja, mycket ofta Ibland Sällan Nej, aldrig

Kommentarer.....

.....

14. Har du varit, eller är du engagerad i någon form av lokalt utvecklingsarbete?

Ja, flera gånger

Några gånger

I liten omfattning

Nej, aldrig

Kommentarer.....

.....

.....

15. Om du idag vore 20 år och stod inför ditt framtida yrkesval - skulle du då välja samma yrke?

Ja, utan tvekan

Ja, förmodligen

Tveksamt

Nej, definitivt inte

Kommentarer:

16. Finns det något i ditt arbete/i din arbetssituation, som du önskar att du själv, under din egen lärarutbildning skulle ha blivit bättre förberedd inför?

- 17a. Har du någon gång funderat på att sluta arbeta som lärare i slöjd? I så fall varför?

b. Vad är det som gör att du stannat kvar inom yrket?

18. Varje lärare har idag rätt till en viss fortbildning. Vad anser du vara mest angeläget för dig, att få fortbildning i?

19. Varför blev du textillärare alt. slöjdlärare?

(Sätt kryss för ett eller flera alternativ)

Jag vill arbeta med barn/människor

Jag tycker om att undervisa

Jag anser mig passa till lärare

Det är ett kreativt och självständigt arbete

Flexibel arbetstid, loven

Jag bestämde mig tidigt - drömyrke

Jag blev påverkad av föräldrar, lärare, kamrater

Jag är intresserad av mitt ämne

Det var slumpen som avgjorde yrkesvalet

Annat.....

.....

20. Övriga synpunkter och upplysningar rörande din arbets-situation, som du vill lämna som bidrag till undersökningen. (skriv gärna på baksidan av pappret)

Frågeställningar som berördes i lärarintervjuerna

- Hur länge har du varit lärare?
- Var fick du din utbildning?
- Varför blev du slöjdlärare?
- Hur var din första anställning?
- På vad sätt har slöjdämnet förändrats under dina år som lärare?
- På grund av vilka orsaker inträffade förändringarna?
- Hur skulle du vilja uttrycka dig om du skall "sälja" slöjdämnet t.ex vid ett föräldramöte?
- Har du egna barn? Har de i så fall betytt något för ditt sätt att se på din uppgift som slöjdlärare?
- Vad är det viktigaste syftet med slöjdämnet?
- Hur tror du att slöjdämnet i grundskolan kommer att se ut om 10 år?

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER

- 163 Törnvall, M-L. FORSKNINGSPERSONER FÖR SOCIALTJÄNSTEN. Professionell utveckling inom socialtjänsten med hjälp av forskningsinformation - en symposierapport. Januari 1993.
- 164 Askling, B., Danielsson, C. GYMNASIEELEVER OM SKOLBETYG OCH HÖGSKOLEPROV. Sammanställning av svar från en enkätundersökning våren 1992. Maj 1993.
- 165 Hyltén, B. EN AV MÅNGA BÄCKAR SMÅ. Utvärdering av projektet Flickor och teknik vid Linköpings Tekniska Högskola. Maj 1993.
- 166 Franke, A. TRAFIKLÄRARENS TÄNKANDE KRING PEDAGOGISKT ARBETE. En intervjuundersökning med trafiklärare kring trafikpedagogiskt arbete. Juni 1993.
- 167 Apelmo, P. UTVECKLING I SKOLA OCH KOMMUNDEL. Skiftinge rektorsområde och Skiftinge kommunalförvaltning Eskilstuna kommun. Juni 1993.
- 168 Forslund, K. PROFESSIONELL KOMPETENS. FYRA ESSÄER OM INLÄRNING OCH UTVECKLING FÖR PROFESSIONALITET. Augusti 1993.
- 169 Ericson, B. LÄSPEDAGOGISKA INSTITUTET EMIR. Första året 1992-93. Januari 1994.
- ✕ 170 Torstenson-Ed, T. DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV. En teori- och metodprövande studie. April 1994. (Licentiatarbete).
- ✕ 171 Bergman, G. SJUKSKÖTERSORS YRKESKARRIÄR OCH FORTSATTA UTBILDNING. April 1994. (Licentiatarbete).
- ✕ 172 Fahlén, R-M. PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING. Maj 1994. (Licentiatarbete).
- 173 Hultman, G., Klasson, A. FÖRÄNDRINGENS DYNAMIK. En problematisering av förändringsprocesser, delaktighet och lärande. Maj 1994.
- 174 Wirén, E. PROFESSIONAL PROFILES - Analysis of Three Traditional Female Professions. Maj 1994.
- 175 Ellström, P-E., Rönnqvist, D., Thunborg, C. OMVÄRLD, VERKSAMHET OCH FÖRÄNDRADE KOMPETENSKRAV INOM HÄLSO- OCH SJUKVÅRDEN. En studie av föreställningar hos centrala aktörer inom ett landsting. Maj 1994.
- 176 Rönnberg, J. (red). NEUROPSYKOLOGISKA PROBLEMSTÄLLNINGAR: Emotionella, kognitiva och kommunikativa aspekter. Juni 1994.

- 177 Salminen-Karlsson, M. ATT BERÄTTA OCH TOLKA LIV. Metodologiska problem i nyare life history forskning. Juni 1994.
- 178 Askling, B., Jedeskog, G. Some notes on TEACHER EDUCATION PROGRAMME IN SWEDEN. A background report to OECD/CERI teacher education quality study: The Teacher Education Review. September 1994.
- 179 Hult, H. (Ed.). SOME NOTES ABOUT TEACHER TRAINING AND THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND. Oktober 1994.
- K 180 Larsson-Swärd, G. ÅTGÄRDSPROGRAM. EN METOD I ARBETET MED BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD INOM BARNOMSORGEN. Oktober 1994. (Licentiatarbete).
- 181 Eklund, H. PEDAGOGISK FORSKNING UNDER EN FEMÅRSPERIOD. En studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988-1992. Februari 1995.
- X 182 Rannström, A. LÄRARSTUDERANDES FÖRESTÄLLNINGAR OM SIN KOMMANDE YRKESKUNSKAP. Februari 1995. (Licentiatarbete).
- 183 Gustavsson, M. HÖGSKOLEPROVET: "EN ANDRA CHANS" ELLER "YTTERLIGARE EN ÖPPEN DÖRR". Fem gymnasielärare om egna och gymnasieelevers synpunkter på betyg och högskoleprovet. Februari 1995.
- K 184 Grahn Stenbäck, M. SÅNG ELLER MUSIK? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989. Maj 1995. (Licentiatarbete).
- 185 Assarsson, L. & Norling, C. HUR FORMAS EGENTLIGEN PERSONALUTBILDNING? En studie i lokalt beslutsfattande. Maj 1995.
- ✓ 186 Vernersson, I-L. SPECIALLÄRARENS KUNSKAPER OCH KOMPETENS. Intervjuer med tio speciallärare. September 1995. (Licentiatarbete).
- 187 Törnvall, M-L. & Forslund, K. LÄRARENS PROFESSIONELLA UTVECKLING. Teorigrund, metodiska ansatser och egna utvecklingsprocesser. September 1995.
- 188 Andersson, P. STUDERANDESTRATEGIER I GYMNASIESKOLA OCH VUXENUTBILDNING - en pilotstudie. September 1995.
- 189 Bergeling, A-S. & Gustavsson, M. SAMLING PÅ MATTAN. En utvärdering av integrerad skolbarnsomsorg (SKOBO) inom Finspångs Kommun. Oktober 1995.
- 190 Salminen Karlsson, M. VILKA POJKAR BLEV CIVILINGENJÖRER OCH VAD HÄNDE MED DE SMARTA FLICKORNA? En studie av sjätteklassare år 1961. Oktober 1995.



Avdelning, Institution
Division, Department

Institutionen för
Pedagogik och Psykologi
581 83 LINKÖPING

Datum oktober 1995
Date October 1995

Språk

Language

- x Svenska/Swedish
_ Engelska/English

_ _____

Rapporttyp

Report category

- x Licentiatavhandling
_ Examensarbete
_ C-uppsats
_ D-uppsats

_ Övrig rapport

_ _____

ISBN

91-7871-640-3

ISRN

Serietitel och serienummer

Title of series, numbering

LiU-PEK-R 191

ISSN

0282-4957

URL för elektronisk version

Titel Slöjdämnet i förändring 1962 - 1994.

Title **The change of the Wood, Metal and Textile Crafts and Design (Slöjd) subject in the Swedish compulsory school 1962 - 1994.**

Author Kajsa Borg

Abstract

The first aim of this thesis is to decide what is the core of the school subject Crafts and Design. The second aim is to find out whether the subject has changed during the last 30 years and in that case, who or what have influenced the change. Four sources have been used, two of them are official documents: the National Curriculum and Course of Study for the compulsory schools from 1962, 1969, 1980 and 1994 and the Course of Study for the Teacher Training course from 1960 to 1977. The other two sources are empirical material from a questionnaire to teachers in Crafts and Design and interviews with experienced teachers in the subject. The main conclusions to be drawn from this study is that the teaching of Crafts and Design in schools is heavily influenced by changes in the surrounding society, but not as much by the implementation of a new national curriculum. The low status of the subject is based on historical reasons and seems to influence peoples' conceptions of the subject even today. The teachers keep their conceptions of the aims and goals of the subject more or less unchanged during their professional lives. They change their teaching primarily according to the needs of their pupils. A school subject seems to be an amalgamation of different peoples' different sentiments and conceptions of the subject. According to this assumption the Crafts and Design subject has a unique core containing three parts, a) the manual work in wood, metal and textile material using various tools and techniques b) the process itself which contains a challenging task for everybody to fulfil their own project from creating the idea- through planning how to do (design, material, techniques) - through materialising - to finally evaluating the object itself, but also evaluating the increase of knowledge which has been the effect of the process and c) the personal, inner experience which is achieved through this work, the sensations from the senses while working with different tools and materials, the aesthetic experience and the emotional involvement seems to give a tremendous impact which stay life long. The final conclusion is that there is a big lack of understanding between people who are 'insiders' and people who are 'outsiders' in Crafts and Design school subject. Further educational research is needed to investigate the pedagogical effect of teaching Crafts and Design in order to balance the 100 year old traditional conception of the subject based on utilitarian needs which is no longer there.

Nyckelord

Keyword: Sloyd, Handicraft Education, Crafts and Design, Curriculum, Teacher in Textiles, Teacher in Wood and Metalwork

600093114



Göteborgs universitetsbibliotek

The change of the Wood, Metal and Textile Crafts and Design (Slöjd) subject in the Swedish compulsory school 1962 - 1994.

The first aim of this thesis is to decide what is the core of the school subject Crafts and Design. The second aim is to find out whether the subject has changed during the last 30 years and in that case, who or what have influenced the change.

Four sources have been used, two of them are official documents: the National Curriculum and Course of Study for the compulsory schools from 1962, 1969, 1980 and 1994 and the Course of Study for the Teacher Training course from 1960 to 1977. The other two sources are empirical material from a questionnaire to teachers in Crafts and Design and interviews with experienced teachers in the subject.

The main conclusions to be drawn from this study is that the teaching of Crafts and Design in schools is heavily influenced by changes in the surrounding society, but not as much by the implementation of a new national curriculum. The low status of the subject is based on historical reasons and seems to influence peoples' conceptions of the subject even today. The teachers keep their conceptions of the aims and goals of the subject more or less unchanged during their professional lives. They change their teaching primarily according to the needs of their pupils.

A school subject seems to be an amalgamation of different peoples' different sentiments and conceptions of the subject. According to this assumption the Crafts and Design subject has a unique core containing three parts, a) the manual work in wood, metal and textile material using various tools and techniques b) the process itself which contains a challenging task for everybody to fulfil their own project from creating the idea- through planning how to do (design, material, techniques) - through materialising - to finally evaluating the object itself, but also evaluating the increase of knowledge which has been the effect of the process and c) the personal, inner experience which is achieved through this work, the sensations from the senses while working with different tools and materials, the aesthetical experience and the emotional involvement seems to give a tremendous impact which stay life long.

The final conclusion is that there is a big lack of understanding between people who are 'insiders' and people who are 'outsiders' in Crafts and Design school subject. Further educational research is needed to investigate the pedagogical effect of teaching Crafts and Design in order to balance the 100 year old traditional conception of the subject based on utilitarian needs which is no longer there.

Linköping University
Department of Education and Psychology
S-581 83 Linköping, Sweden

ISBN 91-7871-640-3

ISSN 0282-4957