



tilde

Tema slöjd:

nordisk forskning, bedömning och
läroplaner

Rapport nr. 16, 2016

Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

TILDE

rapporter från
Institutionen för estetiska ämnen



Tilde - Rapporter från Institutionen för estetiska ämnen
Redaktör: Eva Skåreus
Omslag och grafisk form: Eva Skåreus
Redaktionens adress: Institutionen för estetiska ämnen,
Umeå universitet, 901 87 Umeå
Institutionens hemsida: <http://www.estet.umu.se>
Hela nummer finns tillgängliga digitalt på adressen:
<http://www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/>

Tilde - Reports from the Department of Creative Studies
Edited by Eva Skåreus
Cover by Eva Skåreus
Order: Department of Creative Studies
Umeå University, SE-901 87 Umeå, Sweden
Phone: +46-90-786 60 10
Fax: +46-90-786 66 98
Electronic copies: <http://www.estet.umu.se/forskning/rapportserie-tilde/>

Tilde - nummer 16
© The author 2016
Tryckeri: Print & Media, Umeå universitet
ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN 1103-8470
ISNR UM LÄR--4--SE

Förord

I detta nummer av rapportserien *Tilde*, nummer 16 2016, presenterar Kajsa Borg, tidigare docent i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, tre artiklar. Innehållet i samtliga texter behandlar ämnet slöjd, där artikel ett utgör en nordisk forskningsöversikt, artikel två problematiserar hur skolämnet slöjd har utvecklats med den retorisk frågan i rubriken om det är på väg att avvecklas och slutligen, artikel tre som studerar bedömning inom slöjd. Samtliga utgör ett viktigt bidrag till slöjdforskningen och även generellt till forskningen inom de estetiska ämnena. Här finns många likhet till förhållandena inom såväl slöjd som bild och musik, kanske särskilt i relation till lärares arbete med bedömning inom dessa ämnen.

Umeå 16 juni 2016
Eva Skåreus, redaktör

Innehåll

Slöjdforskning i Norden	7
Vem har makten och ansvaret för utveckling eller avveckling av ett skolämne?	29
Reformer och förändringar i slöjdundervisning och slöjdläroarbete 1960-2011	
Reformarbetet	29
Slöjd på grundskolenivå	33
Förkunskapskrav för inträde till läroarbete i slöjd	46
Från seminarieutbildning till akademiska kurser och program	52
Längsiktiga konsekvenser av reformerna	68
Vem ansvarar för ett skolämne?	78
Avslutande reflektioner	80
”Tycke och smak kan man väl inte bedöma?!” Om bedömning i slöjdamnet	89
Författarpresentation	120

Slöjdforskning i Norden



Kajsa Borg

Slöjdande har sina rötter i muntligt traderad hantverksstradition sedan urminnes tider. Erfarenhetsbaserad och handlingsburen kunskap förmedlades, utvecklades och förfinades genom alla de kontakter både nationellt och internationellt som bland annat gesällerna skaffade sig på sina vandringar. Kunskapen utvecklades också genom studier av de hantverksföremål som spreds internationellt i form av gåvor eller inköp. Mästare-lärlingsystemet har därefter förekommit in i våra dagar parallellt med att mera formaliserad hantverkskunskap på 1900-talet började läras ut i yrkesskolor/yrkeskurser på olika nivåer. De som ville utbilda sig till lärare i slöjd hade gedigna hantverkskunskaper innan de antogs till speciella seminarier där erfarna lärare i slöjd undervisade seminaristerna. Lärarkunskapen traderades medan hantverkskunskapen både traderades och utvecklades utanför seminarierna.

I Sverige förstatligades samtliga lärarseminarier på 1960-talet och 1977 flyttades även professionsutbildningar som lärar- och sjuksköterskeutbildningar in i det akademiska systemet. Myndigheternas ambition var att jämställa olika

utbildningar samt att höja kvaliteten på professionsutbildningarna. Nya vägar att förvalta och utveckla kunskap öppnade sig för dem som arbetade med slöjdlärover utbildning. Motsvarande förändringar skedde också i övriga nordiska länder vid ungefär samma tid, även om villkoren för akademiseringen av lärover utbildningarna var mycket olika i de olika länderna.

Eftersom direkta motsvarigheter till slöjdämnet numera saknas i många andra länder, är kunskapsutbytet mellan de nordiska länderna speciellt intressant. Nätverket Nordiskt Forum för forsknings- och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd (NordFo)¹, har sedan slutet av 1980-talet fungerat som en sammanhållande länk mellan många lärover utbildningar i de nordiska länderna och NordFo har arrangerat mycket uppskattade kurser samt utbyten för både lärare och studenter. Konferenserna har lockat deltagare från allt flera länder även utanför Norden (ex. 2006, 2009²). Konferensdokumentationerna är mycket innehållsrika med varierat innehåll. Inom ramen för nätverket har lärover utbildare funnit en arena för vetenskapliga diskussioner och gemensamma forskarutbildningskurser (Nygren-Landgårds & Borg, 2004, 2006). Forskarnätverket producerar också bidrag till Techneserien³, som i A-serien erbjuder möjligheter för slöjdforskare att publicera refereebedömda artiklar. En Technerapport i B-serien (Gulliksen & Johansson red. 2008) är en av huvudkällorna för denna artikel. Samarbetet har även lett till forskarmöten och gemensamt utformade vetenskapliga artiklar (ex. Illum & Johansson, 2009). Johansson från Sverige med egen bakgrund i textil slöjd har skrivit en artikel tillsammans med Illum från Danmark med bakgrund i arbete med slöjdens hårda material. De har gemensamt skrivit om slöjdarnas möte med materialet, vilket bjuder olika motstånd. Ett annat exempel på nordiskt samarbete och kunskapsutbyte är att professor Marlène Johansson under ett antal år delat sin tjänst mellan Göteborgs universitet, Åbo Akademi i Vasa och Høgskolen i Telemark.

Nedanstående text är en kortfattad översikt över nordisk slöjdforskning från 1980-talet och framåt, utan att göra anspråk på att utgöra en fullstän-

1. www.nordfo.org

2. Kajsa Borg & Per-Olof Erixon (eds.) *Sloyd – Tradition in transition*, Umeå University (2006),

Leena Kaukinen (ed.) *Crafticulation and Education*, Helsinki University (2009).

3. www.vasa.abo.fi/nordfo/techna/index.hrm

dig redovisning. De finskspråkiga, isländska och samiska avhandlingarna och vetenskapliga texterna har på grund av språkproblem uteslutits med några få undantag. Artikeln börjar med en genomgång av den typ av forskning som finns i flera olika länder organiserad tematiskt utifrån ämnesval och den avslutas med exempel på den forskning som utvecklats mera specifikt i de olika länderna. Länderna är ordnade i bokstavsordning, inte efter deras forskningsmässiga framgångar.

Ämneshistoria och ämnesutveckling

I nästan samtliga nordiska länder började ämnesforskningen med studier av slöjdamnets bakgrund och historiska utveckling. Slöjdhistorien har även intresserat flera forskare från andra länder som Japan (Endo, 1987), Tyskland (Reincke, H. J., 1995) och Cuba (Moreno, H. L. 1998). De utländska forskarna har särskilt studerat träslöjdens grundare i Finland Uno Cygnéus och Otto Salomon i Sverige. Salomon skrev åtskilliga texter om pedagogisk slöjd samt bedrev en omfattande lärarutbildning på godset Nääs. Den moderna svenska slöjdforskningen tog sin början 1987 med en historisk tillbakablick på slöjdamnet i Ulla Johanssons avhandling *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842-1919*. Hans Thorbjörnsson har beskrivit Otto Salomons banbrytande verksamhet i främst träslöjd på Nääs (1990, 2006). Anna Alm har särskilt studerat miljön och gemenskapen mellan dem som slöjdade på Nääs (2012). Eva Trotzig har kartlagt ”slöjdmödrarna” som grundade flickslöjden i Sverige (1992, 1997) medan Minna Kragelund skrivit om samma tidsperiod i det danska skolsystemet (1990). Steinar Kjosavik studerade bild- och slöjdamnenas utveckling i Norge genom läroplanstexterna (1998, 2001). Aakre (2005) understryker att det norska ämnet Forming/Kunst og Håndarbeide har en komplicerad förhistoria vilket inkluderar en hantverksmässig tradition i både textil och trä- och metall, ett romantiskt ideal för bildskapande samt på senare tid även en akademisk gren. Samtliga med helt olika kunskapstraditioner. Det norska skolämnet har genomgått stora förändringar genom sammanslagningar av flera ämnen och tillskott av nytt ämnesinnehåll. Detta har inneburit problem, men också nya möjligheter (Kjosavik et al. 2003). Kajsa Borg gjorde motsvarande studier av det svenska slöjdamnets utveckling från grundskolans genomförande 1960–1994

(Borg, 1994). Även Per Hartman studerade läroplanstexter (1984) för grundskolan och därefter den praktisk-estetisk verksamheten i svenska folkhögskolor (1993). Folkhögskolorna i Sverige har haft ett stort utbud av slöjdkurser, både på grundnivå och med kvalificerande kurser.

Mera sentida studier av slöjdämnet och dess nordiska motsvarigheter finns i form av bland annat läroplans- eller curriculum studier, t.ex. Rasinen (2000) och Järvinen (2002) som båda skrivit om Teknisk utbildning i Finland, vilket motsvarar trä- och metallslöjd men med inslag av både fysik, teknik och IT-kunskap. Brynjar Olafsson (2008) genomförde en undersökning på Island om hur vuxna och elever i årskurs nio uppfattade ämnet Design och hantverk. Resultatet visade ett svagt positivt intresse. I Norge har på senare tid även arkitektur som huvudområde inkluderats i ämnet Kunst og håndverk. Laila Belinda Fauske (2010) reflekterar i sin avhandling över framväxten av ett nytt ämnesinnehåll med hjälp av både läroplansteori och diskursanalys.

Läroplansteori och lärare i slöjd

Forskarögon har riktats mot slöjdlärarna och läroplansteorin. Britt-Marie Berge (1992) studerade textilläroplanstudier i Umeå och trä- och metallslöjdstudier i Linköping. Hon beskrev två helt olika utbildningar med tydliga genusförtecken, som trots detta borde vara likvärdiga, vilket givetvis kunde ifrågasättas. Christina Nygren-Landgårds (2000) undersökte vilken inställning till läraryrket som finska studenter visade sig ha vid slutet av sin läroplansteori i Vasa. Annelie Holmberg (2009) har studerat den drygt 100-åriga textilläroplansteorin, vid Universitetet i Uppsala med inriktning på 1960 – 2010. Även Anna Ekström (2012) har intresserat sig för läroplansteorin i slöjd, särskilt med fokus på kommunikationen mellan läroplansteorin och deras lärare och hur lärarna instruerar. Kalle Virta (2005) Åbo Universitet, studerade IT-stöd och eget lärande som del studenters läroplansteori. Kajsa Borg publicerade 2007 en sammanställning och kritisk analys av effekterna av läroplansteoriernas akademisering.

Peter Hasselskog (2010) bearbetade läroplanintervjuer som insamlats i anslutning till en utvärdering gjord på uppdrag av det svenska Skolverket. I sitt resultat redovisar han fem olika förhållningssätt som slöjdlärare kan inta. Läroplansteoriernas sätt att undervisa påverkar också elevernas resultat.

Klassrumsstudier och ämnesdidaktik

Den första avhandlingen med material från textilslöjdsundervisningen lades fram i Vasa, Finland skriven av Eva Malmberg (1995). Kajsa Borg (2001) intervjuade vuxna personer om deras minnen av sin slöjdundervisning och kunde konstatera att informanternas upplevelser i slöjdsalarna var märkligt levande trots att många år passerat. Man mindes dofter, färger och mönster, bekymmer och glädjämnen i samband med de slöjdade föremålen men beskrev också hur själva slöjdandet hade en social, kommunikativ dimension som kunde relateras till familjen och livet utanför skolan. Marlène Johansson (2002) var den första svenska forskare som gav sig ut i slöjdsalarna. Hon videofilmade och kartlade situationer i slöjdundervisningen och gjorde därefter mikroanalyser av det som föregick. Analyserna visade bland annat att det förekom mycket mera interaktion mellan eleverna än vad lärarna var medvetna om.

Jarl Cederblad (2007) hade noterat att det var svårt för alla elever i en slöjdklass att se hur läraren gjorde när han demonstrerade svarvning med alla elever bakom sin rygg. Han provade ut ett sätt att undervisa med hjälp av en kamera fäst på lärarens huvud. Bilderna visades simultant på en större bildskärm, vilket underlättade för de elever som inte stod närmast läraren. Ytterligare en kamera var riktad mot elevgruppen för att dokumentera deras reaktioner. Ett oväntat resultat var att eleverna visade stort intresse för svarvningen på skärmen – tills läraren började berätta och förklara. Då tappade eleverna koncentrationen och började flacka med blicken. Juha Hartvik (2014) är en i raden av finska slöjdforskare. Han forskarintresse inriktar sig på skillnaden mellan det slöjdamne som eleverna möter i grundskolan och det slöjdamne (teknisk slöjd) som klasslärarstudenterna möter när de i utbildningen konfronteras med lärarutbildarens slöjdamne. Hur blir slöjdekunskapen transformerad till en akademisk och vetenskaplig nivå? Hur förändras klasslärarstudenternas syn på ämnet under den förhållandevis korta tid de studerar slöjd? Ur diskussionerna med lärarstudenterna framkom att forskningsresultat hjälper lärarutbildarna att åstadkomma mera mångsidiga diskussioner.

Stina Westerlund (2015) bedrev också klassrumsstudier, gjorde videospelningar och intervjuer med svenska grundskoleelever angående deras lust- eller olustkänslor i och inför slöjdarbetet. Westerlund menar att elevernas emotionella engagemang och relation till slöjdföremålen är en viktig förutsättning för lärande.

Björg Tronshart (manus) har studerat de utställningar som mycket ofta används för att redovisa kursresultat i slöjdt utbildningar. Tronshart lyfter fram utställningens (outnyttjade?) didaktiska möjligheter att bidra till lärande, inte bara vara ett sätt att (oreflekterat) visa upp ett resultat. Hennes kommande avhandling behandlar utställningens didaktiska och estetiska funktion med exempel från lärarutbildning i Norge och egen konstnärlig verksamhet.

Bedömningsfrågor

Betygsättning och bedömningsproblematik har blivit ett mycket aktuellt forskningsområde under 2000-talet. Inom de estetiska ämnena har lärarna intagit en ambivalent ställning. Med den i Norge så kallade romantiska inställningen till elevers skapande arbete som något helt kopplat till den personliga talangen och utvecklingen blir det svårt att sätta kunskapsbaserade betyg. Svenska slöjd-lärarna avstår då i största möjliga mån att göra bedömningar, men man kan anta att även andra lärare i estetiska ämnen tenderar att göra på samma sätt (Borg, 2008). Lars Lindström (2006) argumenterade i en artikel att det är fullt möjligt att bedöma en ökad kompetens i kreativitet under förutsättning att läraren är klar över vad som egentligen skall bedömas. Karen Brønne (2009) studerade hur studenter och lärare värdesätter olika sidor i skapande verksamhet. Avhandlingen bidrar till att belysa vissa problem i den praxis som bedömningen utgör en del av. Ett antal ambivalenser mellan intentioner och praxis blir synliggjorda. Eva Lutnæs (2011) avhandling handlar om bedömningspraxis, när lärare bedömer sina elever. Liksom i Borgs undersökning (2008) använder de norska lärarna dikotomier som kopia/original och visuellt/verbalt för att göra sin bedömning.

Hantverkskunnande

Elisabet Jernström blev filosofie doktor vid Luleå Tekniska universitet (2000) genom sin studie av en mästare och hans hattmakarlärling. Med denna avhandling följde en CD-skiva, där det var möjligt att studera icke verbalt samspel och kroppsspråk mellan den som lär ut och den som försöker lära sig ett hantverk. Bent Illum (2005) från Köpenhamn myntade i sin avhandling begreppet ”processens dialog”. Med det menade han att det är en ständigt pågående dialog

mellan hantverkaren och det material som han/hon arbetar med. Helen Knutes (2009) avhandlingsarbete är en fenomenologisk studie som inriktar sig på hantverket som en meningsbjudande aktivitet i ett livsvärldsperspektiv. Vad händer med människan när hon arbetar med konsthantverk? Vilka förändringar uppstår? Knutes menar att det alltid sker något med en slöjdande människa, både kroppsligt och mentalt.

Estetiska perspektiv

På senare år har även det estetiska innehållet blivit beforskat utifrån olika perspektiv. Främst av forskare från Norge. Jorun Spord Bogen (1998) skrev sin avhandling på material som hade anknytning till olympiska spelen i Lillehammer 1994. Hon undersökte förhållandet mellan amatörer och professionella konstnärer som arbetat fram förslag till gåvor i samband med tävlingarna. Marte Gulliksens (2006) hämtar sitt material från norsk lärarutbildning. Hon diskuterar i sin avhandling studenternas producerade bilder i relation till (lärarnas) kvalitetsnormer.

Siri Homlong (2006) producerade själv flera tyger med olika typer av randningar. Vuxna och barn, professionella och amatörer fick sedan se och kommentera de olika randningar. Homlong söker kartlägga det ”textila språket”. Esko Mäkelä (2011) utforskade de estetiska perspektiven i svensk slöjdundervisning med hjälp av narrativ metod och grundad i elevernas egna berättelser. Han utvecklade även begreppsapparat för att kunna diskutera estetiska perspektiv. Flera norska doktorander har disputerat vid Åbo Akademi i Vasa. Några avhandlingar berör estetiska perspektiv som till exempel didaktiska studier i norsk folkkonst (Rorgemoen, 2012). Torunn Paulsen Dagsland (2013) skriver i sin avhandling om hur eleverna i grundskolan påverkas av den konst som de får tillgång till i sitt eget skapande arbete. Ämnesinnehållet är det som beskrivs i den då gällande norska läroplanen (K06).

Genus

Johanna Rosenqvists (2007) studie har en etnologisk inriktning. Rosenqvist har studerat ”könsskillnadens estetik” i svensk hemslöjd på 1920 och 1990-talen. Syftet med avhandlingen var att ur ett konstvetenskapligt, genusteoretiskt

och kultursociologiskt perspektiv undersöka hemslöjdens verksamhet.. Även Rosenqvist arbetar med dikotomier hantverk kontra konst och det som är privat eller hobbyverksamhet kontra den officiella konstverksamheten. Rosenqvist fann att Hemslöjden drivits av kvinnor, medan konstvärlden leddes av män. Likaså fann hon att Hemslöjden ofta hållit isär manliga och kvinnliga verksamheter, åtminstone på institutionell nivå. Eila Lindfors (2007) artikel med frågan om pojkers och flickors lika möjligheter till teknologiundervisning undervisning i framtiden, skvallrar om att så kanske inte är fallet när artikeln skrevs. Erik Sigurdson (2014) har skrivit den första avhandlingen om slöjdämnet med ett uttalat genusperspektiv. Syftet var att synliggöra och analysera hur slöjdelver ”förkroppsligar trä- och metallslöjdsalens materialiserade maskulinitet”. Träslöjdens verkstadssdiskurs motsvarar föreställningarna hos dem som fattar beslut, trä- och metallslöjdsalen teknifieras. I slutet av avhandlingen föreslår Sigurdson att kommande forskningsinsatser med slöjdinriktning riktas mot kvalitativt och subjektivt erfalande, speciellt det taktila kinestetiska upplevelsen på bekostnad av aspekter som mediering eller kausalitet.

Teknik och IT-teknologi

Tapani Kananoja var en av de tidiga finska forskarna i teknisk slöjd (1989). Leena Kaukinen kom till textillärarutbildningen vid Helsingfors med en bakgrund inom konfektionsindustrin. Hon fick tidigt möjlighet att skaffa sig akademiska studier och disputerade 1995 på en avhandling där hon undersöker och jämför olika slags elastiska stygn sydda på olika symaskiner. Eivor Neikter (1992) studerade det textila materialet på fibernivå vid Chalmers Tekniska Högskola. Jan Sjögren disputerade (1997) vid institutionen för Tema Teknik och Social Förändring i Linköping med en studie av kunskapsbegrepp och hur personer i olika åldrar uppfattar tekniska fenomen. Ingen av dessa tre avhandlingar har en direkt koppling till slöjdundervisning, även om både symaskiner, saxar och textilfibrer hanteras i all slöjdundervisning.

Gisli Thorsteinsson (2006, 2012) har i flera artiklar utvecklat sina idéer om det isländska ämnet Innovation subject, som på många sätt liknar arbetssättet i många slöjdsalar, men materialet är annorlunda. Det handlar i många fall om att tillverka prototyper eventuellt i ersättningsmaterial. Det handlar också om hur man kan använda IT som inspiration, idéutveckling, informationsspridning och teknisk ritning.

Danmark

I Danmark har utbildning till trä- och metallslöjds lärare respektive händar-bejds lärare funnits på skilda institutioner. Forskningsmässigt kunde de förenas tillsammans med andra ämnesområden under rubriken *Materiell Kultur*. Minna Kragelund som arbetade på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) har varit den sammanhållande personen för slöjdforskningen i Danmark. Förutom Bent Illum (2004) har även Sara Hanghøy (2007) disputerat inom *Materiell Kultur* med en avhandling om det kulturarv som representeras och förmedlas genom traditionella och moderna kuddar och dynor.

Danskan Marie Koch disputerade i slöjdpedagogik i Vasa, Finland (2012). Hennes avhandling handlade om icke-institutionella slöjdutryck, det vill säga textila utsmyckningar av offentlig miljö till exempel broderi på tågsäten, virkade strumpor på lyktstolpar, som uttryck för kvinnors lust och kraft att ta egna, ibland olagliga, initiativ. Den slöjdaktivism, som hon beskriver är exempel på nya slöjdformer.

Finland

När det gäller slöjdforskning har Finland varit ett föregångsland. Där inrättades redan tidigt en professur i *Slöjdvetenskap* vid Helsingfors universitet⁴ samt en annan professur i *Slöjdpedagogik* vid Åbo Akademi i Vasa⁵. Med två starka och aktivt forskande professorer i ledningen utvecklades de nya forskningsområdena. Många vetenskapliga texter producerades. Studier på avancerad nivå samt doktorandstudier introducerades i snabb takt. Slöjdforskning utvecklades även i teknisk slöjd vid Åbo universitet⁶, Raumo samt i slöjdvetenskap vid Joensuu universitet i Nyslott. Med ett ökande antal disputerade forskare som lärare och handledare vid lärarutbildningsinstitutionerna höjdes den vetenskapliga nivån och vetenskapsområdena blev synliga inom respektive universitet. Forskning om slöjd spreds till övriga pedagogiska fakulteter i Finland och Linnéa Lindfors blev tillsammans med Juhani Peltonen vetenskapliga ledare för ett

4 Pirkko Anttila blev den första professorn i slöjdvetenskap, Helsingfors universitet.

5 Linnéa Lindfors blev den första professorn i slöjdpedagogik, Åbo Akademi, Vasa. Vetenskapsområdet inrättades 1991.

6 Juhani Peltonen blev den förste professorn med filosofisk inriktning, Åbo universitet, Raumo

nordiskt forskarutbildningsnätverk på 1990-talet. I övriga nordiska länder gick den vetenskapliga utvecklingen mycket långsammare.

De första finska professorerna ägnade sig främst åt grundforskning, teori- och begreppsutveckling Lindfors (1992, 1995) och Peltonen (1999). Tyvärr är de flesta av Anttilas texter på finska, vilket gör dem otillgängliga för många. Här hänvisas till hennes konferensbidrag 2009 där hon pläderar för begreppet ”expanded knowledge”. Med det avser hon att kunskap skall inhämtas multimodalt, inte enbart genom texter, vilket är intressant när hon är en av förgrundsgestalterna för vetenskapsområdet slöjdvetenskap. Hon exemplifierar med ”know how”, ”tacit knowledge”, ”experiential knowledge” och ”emotional knowledge”. Linnea Lindfors var likaså mycket produktiv på 1990-talet och skrev de flesta texter på svenska. Juhani Peltonens texter är vanligtvis författade på finska, ibland på engelska. 2008 startade ett slöjdpedagogiskt resurscenter i Vasa⁷, genom vilket ett antal nordiska doktorander har fått sin forskarutbildning och en doktorsexamen i slöjdpedagogik.

I Finland har trä- och metallslöjden också ett stort inslag av ”teknologi”, vilket tidigare innebar maskinteknik, men numera handlar det mycket om IT- och undervisningsteknologi. Numera har flickor och pojkar möjligheter att arbeta med i stort sett samma ämnesinnehåll.

Finland är det nordiska land som har flest disputerade lärare och lärarutbildare i slöjd samt en utvecklad och använd vetenskaplig begreppsapparat inom de båda vetenskapsområdena.

Island

Eftersom Island hade endast en lärarhögskola utan många akademiskt kvalificerade handledare har forskningsintresserade islänningar sökt sig utomlands. Gudrun Helgadóttir (1997) tog sin doktorsexamen i Canada, men studerade isländska textillärares livshistoria. De flesta av de intervjuade hade redan i tidig ålder kommit i kontakt med slöjdande, framför allt i ull och textil.

Gisli Thorsteinsson (2006, 2012) studerade i olika perioder i England och kompletterade sina studier vid besök i andra nordiska länder. Trä som slöjdmaterial är en bristvara på Island, därför har metall och andra material används i

7. www.abo.fi/fakultet/slojddresurs

”pojkslöjden”. IT-teknik introducerades tidigt. Thorsteinsson har utvecklat det som kallas innovativt lärande, vilket kan liknas med att göra uppfinningar i kombination med entreprenörskap.

Norge

Den första avhandlingen i pedagogik med anknytning till formning (bild och slöjd) skrevs av Else Marie Halvorsen (1996). Den berör kulturarv och kulturarvsöverföring i grundskolan med tyngdpunkt på den estetiska dimensionen. I Norge finns ett tvärfackligt ämne Teknologi og Design i grundskolan, vilket visar att man i Norge, inte som i Sverige, drar en gräns mellan teknik, konst och kultur och placerar teknikämnet inom NO-ämnena. (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003). Tvärtom har det estetiska perspektivet integrerats på alla nivåer i utbildningssystemet. 2005 arrangerades den första kursen i Design didaktik vid Avdelningen för Estetiska fack, Högskolan i Oslo i samarbete med Arkitektur och Designhögskolan samt Pedagogiskt forskningsinstitut, vid universitetet i Oslo. En forskningsmiljö och ett vetenskapsområde kallad *The Making professions* är på väg att växa fram (Dunin-Woyseth & Michl, 2001, Nielsen, 2004). Under ledning av Liv Merete Nielsen (Nielsen et al, 2005) och hennes forskarstudenter (till exempel Fauske, 2010) har forskningsområdet blivit etablerat. Numera finns även möjligheter till kulturstudier på doktorandnivå vid Høgskolen i Telemark (Notodden) samt studier i ”Danning og didaktiske praksiser” vid Høgskolen i Bergen.

Sverige

Med akademiseringen följde krav på lärarutbildningarnas forskningsanknytning, men i Sverige följde inga direkta resurser att bygga upp ämnesforskningen med beslutet och det fanns knappast några lärarutbildare i slöjd som hade utbildning på forskarnivå.⁸ Det fanns i stort sett två olika kategorier av personer som något trevande började forska i slöjdrelaterade ämnen. Främst var det lärarutbildarna i slöjd som blev de tidiga slöjdforskarna, även om de inte alltid nådde ända fram till doktorsexamen. De flesta hade kommit in i det akade-

⁸ Undantaget var fil.lic. Gunhild Engholm, som tjänstgjorde vid НТВ-institutionen, Uppsala universitet.

miska systemet på sina meriter som hantverkare och/eller slöjdlärare. Därefter hade under ett antal år kompletterat sin hantverks- eller formgivningskompetens med akademiska kurser och examina. De kom sällan från akademisk bakgrund. En tidig skildring av skolslöjdens förhistoria i Sverige var en enstaka text som skrivits långt före 1977 (Wiberg, A. 1939).

En annan föregångare var Merin Trapp, lärarutbildare vid Seminariet för Huslig Utbildning, Uppsala som redan 1973 skrev en c-uppsats med en intressant analys av skolslöjdens utvecklingslinjer. Ett annat exempel på de första stegen i riktning mot slöjdforskning i Sverige genomfördes som ett FoU arbete med namnet *Skolan och slöjden* vid Linköpings universitet under åren 1978–80 i samarbete mellan pedagogiska institutionen och slöjdlärover utbildningen. Den andra gruppen av forskare var de som var genuint intresserade av slöjd i allmänhet eller någon speciell del av slöjden i synnerhet och som hade en utbildning i andra akademiska ämnen som till exempel historia, pedagogik eller etnologi (Hartman, S. et al 1994, Hartman, S. red. 2014).

Det tar tid att bygga upp ett nytt forskningsområde, men trots den tröga starten finns det numera ett 30-tal avhandlingar och ett antal vetenskapliga artiklar med anknytning till slöjd i Sverige. Eftersom det inte finns ett specifikt slöjdvetenskapligt forskningsområde har avhandlingar med slöjdanknytning lagts fram inom olika vetenskapsområden och med helt olika teoretisk förankring. Innehållsmässigt täcker de in ett brett spektrum av frågeställningar.

De flesta avhandlingar om slöjdamnet har skrivits inom ämnena pedagogik, pedagogiskt arbete eller etnologi. Ett större forskningsprojekt med understöd från Vetenskapsrådet genomfördes 2004–2009 med Lars Lindström som vetenskaplig ledare. (Lindström et al, 2003; Borg, 2009). Projektgruppen producerade ett stort antal artiklar (se bland annat referenser Borg, Johansson och Lindberg) samt två doktorer (Hasselskog, 2010, Ekström 2012).

Maja Jacobssons avhandling (1994) har en etnologisk inriktning. Jacobsson har skrivit om klädernas betydelse som tecken och mening för sina bärare, med studenter på textillärover utbildningen som sina informanter. Hon fick viss kritik för att hon bara skrev om kvinnors kläder, så 1998 kom en bok om männens kläder. Även Kristina Malmbergs avhandling (2002) om estniska kvinnors knyppling har anknytning till etnologi, fastän den lades fram vid Institutionen för hushållsvetenskap. Sie von Gegerfelt Kronberg söker i sin avhandling (2012) besvara frågor om hur verkamma konsthantverkare och studenter i början av

sin utbildning uppfattar den kunskap de har eller vill skaffa sig. Hur beskriver de förhållandet mellan tanke och handling? Kronberg konstaterar att viljan att lära sig är essentiell, att en viss självtillit är nödvändig för att människan ska orka gå vidare i sin utveckling och att det är nödvändigt för skapande människor att också ta ett ansvar för budskapet i det som blir resultatet av arbetet.

Monika Lindgrens studie (2006) av de estetiska ämnenas positionering hos rektorer och kolleger får representera de avhandlingar som inte enbart handlar om slöjd, men ger ett viktigt kunskapsstillskott. Lindgren undersöker diskrepansen mellan det som uttrycks i de officiella texterna och de uppfattningar som skolledare och lärarkolleger ger uttryck för. Enligt hennes resultat saknar de estetiska ämnena egen legitimitet, men enligt informanterna fungerar de som komplement, lättsammare alternativ eller förstärkning till övriga ämnen.

Etablerade slöjdforskare har bidragit med artiklar till antologier av mera populärvetenskaplig karaktär med förhoppningen att forskningsresultat också ska nå ut till studenter och lärare (exempel Borg & Lindström 2008; Hartman S. 2014)

Samisk slöjdforskning

Den samiska slöjden följer inte någon indelning i traditionella geografiska gränsdragningar. Den tillämpas i norra Skandinavien (Norge, Sverige och Finland). Ett fåtal avhandlingar med inriktning mot samisk slöjd (duodji) har publicerats. De två som här omnämns har dels ett etnologiskt perspektiv (Guttorm, 2001), dels ett estetiskt (Dunfjell, 2001). Gunvor Guttorm studerade betydelsen av och formen på den samiska kåsan (napje) och Maja Dunfjell kartlade en del av det samiska symbolspråket, vilket hon också utvecklade i egna kompositioner. Båda har fortsatt att forska inom duodji. Dunfjell har skrivit om sociokulturella perspektiv på samedräkten (2004). Guttorm (2004) presenterade en artikel om duodji's position i skapandet av urfolkets konsthantverks- och konstteori. Förutom en jämförelse mellan nordiska skolor med samisk undervisning (Aikio-Puoskari. U. 2006) och det intresse som riktats mot slöjd i Sapmi från utländska forskare (Stevenson, 2001) är fortfarande forskning i detta område en bristvara.

Sammanfattande kommentar

Variationen av vetenskaplig kontext är mycket stor både inom och mellan de nordiska länderna. Det är inte möjligt att inom ramen för denna översikt gå in på vilka vetenskapsteoretiska ramar och forskningsmetoder som används. Det är endast i Finland det är möjligt att känna igen en någorlunda likartad teoriansknytning. I övriga länder kan man säga att den vetenskapliga hemmahörigheten varierar och ibland är osäker. Spretigheten beror på att avhandlingar handletts av lärare från olika discipliner och vetenskapliga artiklar med slöjdansknötning har producerats vid olika institutioner. Här finns texter med anknytning till historia och konstvetenskap, naturvetenskap, läroplansteoretiska texter med grund i pedagogik och/eller samhällsvetenskap. De flesta studierna är kvalitativa. Sociokulturella perspektiv är mycket vanliga, diskurs- och hermeneutiska analyser förekommer liksom fenomenologiska studier tillsammans med andra vetenskapliga metoder.

Det kan konstateras att det trots svårigheter med handledarkompetens och resursbrister har det i Sverige publicerats drygt 20-talet avhandlingar med slöjdiriktning under de senaste 20 åren, ungefär lika många i Norge, många flera i Finland, samt några enstaka i respektive Danmark, Island och Sapmi. Tack vare forskningsresultaten har vår kunskap om slöjd ökat betydligt, men flera frågor utan vetenskapliga svar har också formulerats. Kunskapen i hantverket har däremot inte lyckats ge särskilt mycket avtryck i de akademiska texterna. Här fungerar kunskapsöverföring och kunskapsutveckling som den alltid gjort, nämligen utanför de etablerade institutionerna, genom studier av dem som redan representerar en djup handlingsburen kunskapsstradition i kombination med egen experimentell verksamhet.

Referenser

- Aikio-Puoskari U. (2006) *Rapport om den samiska undervisningen i grundskolorna i Norden. En nordisk jämförelse med utgångspunkt i undervisningens grundförutsättningar*. Samisk Parlamentarisk Råd.
- Alm, Anna (2012) *Upplevelsens poetik. Slöjdesministeriet på Nääs 1880 – 1940*. Lund: Lunds universitet, Historiska Institutionen.
- Ahlskog-Björkman, Eva (2007) *Textil skapande som estetisk-etisk transformation. Om medierat lärande i vårdutbildningar*. Åbo: Åbo akademis förlag.

- Antilla, Pirkko (2009) Expanded Concept of Knowledge in Research of Art and Craft Works. I: Kaukinen, Leena (ed.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference. *Techne Series Research in Sloyd Education and Crafts Science A:14/2009*. Helsinki: NordFo.)<http://hdl.handle.net/10224/4810>
- Berge, Britt-Marie (1992) *Gå i lära till lärare, en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för pedagogik.
- Borg, Kajsa (1994) *Slöjdämnet i förändring 1962 – 1994*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi. (licentiatarbete)
- Borg, Kajsa (2001) *Slöjdämnet, intryck – uttryck – avtryck*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Borg, Kajsa & Erixon, Per-Olof (eds.) Theme: Sloyd-Tradition in transiton. *Journal of Research in Teacher Education*, nr 2-3 2006. Umeå University. The Faculty Board for Teacher Education.
- Borg, Kajsa (2007) Akademisering: En väg till ökad professionalism i läraryrket?. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 12, nr 3, 2007. S 211-225.
- Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) (2008) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Borg, Kajsa (2009) Communication and Learning in Sloyd Practises – a Research Project. I: Kaukinen, Leena (ed.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference. *Techne Series Research in Sloyd Education and Crafts Science A:14/2009*. Helsinki: NordFo. S. 191 – 198) <http://hdl.handle.net/10224/4810>
- Borgen, Jorun Spord (1997) *Kunskabens stabilitet och flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det historiske-filosofiske fakultet.
- Brønne, Karen (2009) *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og hantverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen.
- Cederblad, Jarl (2007) *Learning by observation. Upplevelse och lärande av hantverkskunskaper genom förevisning*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för Estetiska ämnen. (Licentiatarbete)
- Dunfeld, Maja (2001) *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Dunin-Woyseth, Halina & Michl, Jan (2001) Towards a disciplinary identity of making professions. Vol. 4, *The Oslo Millenium Reader, Research Magazine*. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Ekström, Anna (2012) *Instructional work in textile craft. Studies of interaction, embodiment and the making of objects*. Department of Education in Arts and Professions, Stockholm University.
- Endo, Toshiaki, (1987) *The Development of an Educational Idea*. Linköping: Linköping University, Department of Craft and Design, (Institutionsrapport)
- Fauske, Laila, Belinda (2010) *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk – fagdidaktiske refleksjoner i kontekst*. Oslo: Arkitekt- og designhøgskolen i Oslo.
- Gulliksen, Marte (2006) *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design educational settings*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Gulliksen, Marte & Johansson, Marlene (red.) (2008) Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet. *Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B:15/2008*. Vasa: NordFo.
- Guttorm, Gunvor (2001) *Duoji Bålgát En studie i duodji. Kunsthåndverk som visuell erfaring hos et urfolk*. Tromsø: Institutt for kunsthistorie. Universitetet i Tromsø.
- Guttorm, Gunvor (2004) Kunstner, verk og betrakter – kunsthistoriske grunnlagsproblemer og duodji i en postkolonial teoridanning. I: Guttorm, Gunvor & Sandven, Jostein, (red.) (2004) Sløyden, minoritetene, det flerkulturelle og et internasjonalt perspektiv. *Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B: 13/2004*. Notodden: Høgskolen i Telemark, NordFo. Sid. 51 – 68.
- Guttorm, Gunvor & Sandven, Jostein, (red.) (2004) Sløyden, minoritetene, det flerkulturelle og et internasjonalt perspektiv. *Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B: 13/2004*. Notodden: Høgskolen i Telemark, NordFo.
- Halvorsen, Else-Marie (1996) *Kulturarv og kulturoverføring i grunnskolen med vikt på den estetiske dimensjonen. En begreps- og erfaringsanalysemiddel didaktisk perspektiv*. Oslo: Institutionen för pedagogik.

- Hanghøj, Sara (2007) *Den konstituerende sofapude – materialisering set i et kulturanalytisk perspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Hartman, Per (1993) *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hartman, Sven red. (2014) *Slöjd, bildning & kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hartvik, Juha (2014) *Det planlagda och det som visar sig. Klasslärarstudenters syn på undervisning i teknisk slöjd*. Pedagogiska fakulteten, Vasa. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Hasselskog, Peter (2010) *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för mat, hälsa och miljö.
- Helgadóttir, Gudrun (1997) *Icelandic Craft Teachers' Curriculum identity as reflected in life histories*. Vancouver: University of British Columbia.
- Holmberg, Annelie (2009) *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textilläro utbildning 1955-2001*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för konstvetenskap.
- Homlong, Siri (2006) *The Language of Textiles. Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Illum, Bent (2004) *Det manuella hantverksmässige og læring – processens dialog*. Köpenhamn: Danmarks pedagogiska universitet.
- Illum, Bent & Johansson, Marlène (2009) Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1) s.69-82.
- Jacobsson, Maja (1994) *Kläder som språk och handling. Om unga kvinnors användning av klädseln som kommunikations- och identitetsskapande medel*. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för etnologi.
- Jacobsson, Maja (1998) *Gör kläderna mannen? Om maskulinitet och feminitet i unga mäns bruk av kläder, smycken och dofter*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Jernström, Elisabeth (2000) *Lärande under samma hatt*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

- Johansson, Marlene (2002) *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Göteborgs universitet. Fakulteten för Utbildningsvetenskap, Institutionen för Slöjd och Hushållsvetenskap.
- Johansson, Ulla (1987) *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan med exempel från Sköns församling 1842–1919*. Umeå: Umeå universitet. Pedagogiska institutionen.
- Järvinen, E-M. (2002) *Education about and through technology. In search of more appropriate pedagogical approaches to technology education*. Oulu: University of Oulu. Faculty of Education.
- Kananoja, Tapani (1989) *Work, Skill and Technology: About Activity education and education for work in general education*. Turku: University of Turku. Institute of Education.
- Kaukinen, Leena (1995) *Elongation Behaviour of Elastic Stich Types in Household Sewing Mchines*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education.
- Kaukinen, Leena (ed.) Proceedings of the Crafticulation & Education Conference. *Techné Series Research in Sloyd Education and Crafts Science A:14/2009*. Helsinki: NordFo.)<http://hdl.handle.net/10224/4810>
- Kjosavik, Steinar (1998) *Fra Ferdighetsfag till Forming. Utwicklung fra tegning, slöjd og håndarbeid till forming sett i et læreplanshistorisk perspektiv*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Oslo.
- Kjosavik, Steinar (2001) *Fra tegning, sløyd og håndarbeid till kunst ig håndverk:en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, Steinar, Koch, Randi-Helen, Skjeggstad, Edit & Aakre, B.M. (2003) *Kunst og håndverk i L97: nytt fag – ny praxis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kragelund, Minna (1990) *Oppdragende håndarbejde. En undersøgelse af håndarbejdsfaget, dets metode og dets bevidsthetsdannelsevirkning i almueskolen ca 1880-1910*. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for æstetiske fag og mediepedagogik.
- Knutes, Helen (2009) *Gestaltandets pedagogik. Om att skapa konsthantverk. Pedagogiska institutionen*, Stockholm: Stockholms universitet.
- Koch, Marie (2012) *”Jag striker, derfor er jeg!” Læring og identitet i uformelle læringsrum*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Kronberg, v. Gegerfelt, Sie (2012) *Vilja, självtillit och ansvar. Kunskapens konstruktion i skapande processer*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademis Förlag
- Lindfors, Eila (2007) *Technology Education – is it available equally for girls and boys in the future?* Publications of the Department of Art Studies and Anthropology A. Litterature 15. University of Oulu, s. 110–123). www.cream oulu.fi/documents/ccf-ebook1.pdf
- Lindfors, Linnea (1992) *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier*. Vasa: Åbo Academy University Press. Pedagogiska fakulteten.
- Lindfors, Linnéa (1995) Om paradigmutveckling i slöjdpedagogisk forskning. I: Lindfors & Peltonen (red.) *Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del I. Techneserien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap, B:1/1995*, s. 16-39. Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindgren, Monica (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten. Art Monitor.
- Lindström, Lars, Borg, Kajsa, Johansson, Marlène & Lindberg, Viveca (2003) Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker. (Forskningsprogram) I: Sandven, Jostein (red.) *Fagkultur og kernefaglighet. Techneserien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B:12/2003*. Köpenhamn: Danmarks Pedagogiske Universitet. NordFo.
- Lindström, Lars, Creativity: What is it? Can you assess it?, Can it be taught? *JADE* 25.1 (2006) s. 53-66.
- Malmberg, Eva (1995) *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmutvecklande ansats*. Vasa: Åbo Academy University Press. Pedagogiska fakulteten.
- Malmberg, Kristina (2002) *Knyppling – ett hantverk med spets*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för hushållsvetenskap.
- Moreno Herrera, Lazaro (1998) *Cuban Sloyd. An evolutionary approach: theoretical perspective and empirical contribution*. Vasa: Åbo Academy University Press. Pedagogiska fakulteten.
- Mäkelä, Esko (2011) *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska persektiv*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Neikter, Eivor (1992) *Mechanical properties of liquid ceystal polymer fibres*. Göteborg: Chalmers tekniska högskola.

- Nielsen, Liv Merete (2004). Design, innovasjon og demokrati – om framveksten av forskernettverket Design Dialog. I: Nielsen L.M: (red.) *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv*. HIO-rapport nr 22. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdelningen for estetiske fag.
- Nielsen, Liv Merete (2005) Design, utdanning og forskning – noen nordiske betraktninger. Nielsen L.M & Digranes, I: (red.) *DesignDialog – design og fagdidaktiske utfordringer*. HIO-rapport nr 33. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdelningen for estetiske fag.
- Nielsen, Liv Merete, Aksnes, Dagfinn, Reitan Janne Beate & Digranes, Invild (2005) Multidisciplinary Design Curricula from Primary to University Level. I: *Crossing Design Boundaries* red. P. Rodgers. L. Brodhurst & D. Hepburn. London: Taylor & Francis Group.
- Nygren-Landgårds, Christina (2000) *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education*. Pedagogiska faulteten. Vasa. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Nygren-Landgårds, Christina & Borg, Kajsa (red.)(2004) *Slöjdforskning. Artiklar från forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologiska kontext*. Vasa: Åbo Akademi. Publikation 9/2004 från Pedagogiska Fakulteten.
- Nygren-Landgårds, Christina & Borg, Kajsa (red.)(2006) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs*. Vasa: Åbo Akademi. Publikation 21/2006 från Pedagogiska Fakulteten.
- Olafsson, Brynjar (2008) *Stada handmennta i grunnskólum*. Reykjavik: Háskóli Íslands.
- Peltonen, Juhani (1999) Slöjdekultur och slöjdepedagogik. En vetenskapsteoretisk betraktelse. *Nordisk Pedagogik* 19(2), s. 67-77.
- Porko-Hudd, Mia (2005) *Under ytan, vid ytan och ovanför ytan. Analys av tanken bakom tre läromedel i slöjd*. Vasa: Åbo Akademi University Press. Pedagogiska fakulteten.
- Rasinen, A. (2000) *Developing Technology Education. I Search of Curriculum Elements for Finnish General Education Schools*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Reincke, Hans Jochen (1995) *Slöjd. Die Schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik*. European University Studies, series IX, Education, Vol. 613. Frankfurt am Main: Europaischer Verlag der Wissenschaft.

- Rorgemoen, Marie (2012) *Mellom tradisjon og spel. Didaktikk for tekstil folkekunst*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Rosenqvist, Johanna (2007) *Könsskillnadsn estetisk? Om konst och konstskapande i svensk hemslöjd på 1920 & 1990-talen*. Stockholm: Nordiska Museets förlag.
- Sigurdson, Erik (2014) *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Sjögren, Jan (1997) *Teknik- genomskinlig eller svart låda? Att bruka, se och förstå – en fråga om kunskap*. Linköping: Linköpings universitet. Tema Teknik och social förändring.
- Stevenson, C.B. (2001) *Modern Indigenous Curricula: Teaching Indigenous Knowledge of Handicraft at Sami College in Finland and Norway*. Montreal: McGill University.
- Thorsteinsson, G. & Denton, H. (2006) *Ideation in a Virtual Reality Learning Environment: a pilot project from Iceland in Innovation Education*. <http://dspace.lboro.ac.uk>
- Thorsteinsson Gisli (2012) *Exploring the use of a virtual reality learning environment to support innovation education in Iceland*. <http://dspace.lboro.ac.uk>
- Tronshart, Björg (manus) "...og til slutt lager vi utstilling." *Et bidrag til en retorisk didaktikk for kunst og håndverk*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Trotzig, Eva (1992) *"kvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål"*. Stockholm.
- Trotzig, Eva (1997) *"sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter". Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Virta, Kalle (2005) *Kindergarten, slöjd and classroom teacher trainee's selfdirected learning, metacognitive regulation and web-based support*. Turku: Turun yliopisto.
- Westerlund, Stina (2015) *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för estetiska ämnen.
- Aakre, B.M. (2005) *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv. Norges teknisk-naturvetenskaplige universitet*. Trondheim: Fakulteten for samfundsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

Vem har makten och ansvaret för utveckling eller avveckling av ett skolämne?



Reformer och förändringar i slöjdundervisning
och slöjdlärodbildning 1960–2011

Kajsa Borg

Reformarbetet

Utbildning och undervisning utgör instrument för samhällsutveckling men är samtidigt ett uttryck för eller resultat av de förändringar som redan skett i samhället. Relationen utbildning och samhällsutveckling kännetecknas av viss ömsesidighet. Åtskilliga reformer under 1900-talets senare del har syftat till att demokratisera och jämställa olika utbildningsmöjligheter samt skapa förutsättningar för ökad jämställdhet medan andra reformer relaterade till jämställdhet har handlat om att jämställa teoretiska och praktiska utbildningar (Gustavsson, 2004; Borg, 2007).

Det har skett många förändringar i det svenska utbildnings- och skolsystemet under den period, 1960–2011, som står i fokus i detta kapitel. Förändringar sker dock sällan samtidigt i systemets olika delar. Medan skolsystemet har reformerats i relativ snabb takt sedan 1950 har reformeringarna av lärarutbildningen genomförts betydligt långsammare i början av perioden och i allt

snabbare takt i senare delen av perioden. Utbildningsvägarna till slöjdläro- utbildningarna blev med tiden allt svårare att följa. Läro- utbildningen hamnade i otakt med viktiga beslut i skolutvecklingen (Rudvall, 2001). Samtidigt som förändringarna har motiverats av samhällsförändringar och den tekniska utvecklingen har hela utbildningsväsendet påverkats av en ökande politisering sedan 1990-talet.

Under samma tid har det blivit allt vanligare att jämföra skolsystem och elev- resultat i olika länder och resultaten ses som både nationella och internationella konkurrensmått. Förändringarna har därför i allt högre utsträckning styrts av marknadsekonomi och politisk ideologi än av nyare pedagogiska forsknings- rön eller tidigare erfarenheter. Diskussionen har svängt från att skolan förutom ämneskunskaper även ska handla om elevens personliga och sociala utveckling till att i stället ensidigt betona elevens resultat och prestationer (Kelly, 2009). Slöjdämnet och slöjdläro- utbildningarna har däremot inte utsatts för varken internationella eller nationella jämförelser, vilket kan ses som både en fördel och en brist. Inte heller har slöjdläro- utbildningarna utvärderats på nationell nivå i någon av de utvärderingar som gjorts från Högskoleverket eller motsvarande instanser efter 1988. Slöjdämnet har dock ingått i Skolverkets nationella utvär- deringar av grundskolans ämnen (Skolverket, 1993, 2005 och 2015).

Vanligen studeras förändringar i utbildningssystemet utifrån övergripande perspektiv där det är lättare att läsa sig till politiska avsikter och förväntningar än vilka effekterna blev av olika beslut på verksamhetsnivå. Vanligtvis studeras också förändringar på en nivå i taget, grundskolan för sig, gymnasie- och yrkes- skola för sig, läro- utbildningen för sig och så vidare. Även denna studie startar på den nationella politiska nivån som en nödvändig utgångspunkt. Därefter belyses de mera *direkta effekterna* av de olika besluten och i slutet av kapitlet diskuteras de mera långsiktiga *konsekvenserna* för slöjdundervisningen som för- ändringarna lett till.

I följande text finns ambitionen att tydliggöra hur förändringar på olika ni- våer kan samverka eller motverka varandra och hur förändringarna, oberoende av varandra, sammantaget kan påverka förutsättningarna för ett skolämne, i detta fall slöjd. I texten diskuteras vilka strukturmässiga förändringar som några reformer har resulterat i när det gäller att skapa förutsättningar för slöjd- ämneskunnande i grundskolan och för yrkeskunnande i läro- utbildningen i slöjd. Vilka förändringar har de politiska intentionerna åstadkommit i slöjdlä-

rarutbildningen? Vilka effekter har besluten på makronivå fått för genomförandenivån?

Tidsmässigt utgör grundskolans införande 1962 och ny statlig organisation för lärarutbildningar i slöjd i början på 1960-talet en startpunkt. Det var då det gamla parallellskolesystemet definitivt försvann och alla utredningar och beredningsarbeten från 1940- och 1950-talen började få effekt.

Förändringarna har studerats i olika styrdokument – Svensk författningssamling (SFS), utbildnings- och läroplaner för både grundskola och lärarutbildning – och offentliga utredningar (SOU) och propositioner (Prop). De politiska texterna kan ge information om organisation och vilken slags innehåll som prioriteras, medan studier av vetenskapliga texter kan bidra med att belysa aspekter av praxis – till exempel hur styrdokumentet används och vilka prioriteringar lärarna gör. Mer specifika innehållsliga konsekvenser av olika förändringar och relationen mellan olika slags innehåll beskrivs med hjälp av exempel från grundskolans och lärarutbildningens kursplaner. Dessutom finns avsnitt med texter som illustrerar lärarutbildarnas mera personliga upplevelser av förändringarna och en glimt av någon som varit agent i förändringsarbetet.

De organisatoriska effekterna av reformerna är tydliga både i grundskola och lärarutbildning. I grundskolan har trä- och metallslöjd och textilslöjd förts samman till ämnet slöjd (se Lgr69). På universitets- och högskolenivå kan man iakta hur olika utbildningar har närmat sig varandra, hur de tidigare stora skillnaderna i behörighetskrav mellan textil- och trä- och metallslöjdsstudenter har generaliserats till 3-årigt gymnasium, kompletterat med preciseringar i särskilda behörighetskrav. Kortare lärarutbildningar har blivit längre (Rudvall, 2001).

Däremot är de ämnesmässiga effekterna betydligt svårare att iakta när olika förändringar gradvis påverkar på olika nivåer i utbildningssystemet. Den här texten syftar till att belysa hur synen på slöjdkunskaper har förändrats under ca 50 år på olika nivåer i utbildningssystemet. Den behandlar innehållsförändringar i slöjdämnet på grundskolenivå samt förändringar i förkunskapskrav och ämnesinnehåll i slöjdlärarutbildningarna.

Slöjdlärarna själva är betydelsefulla agenter i förändringarna. De har under hela den aktuella tidsperioden haft stora möjligheter att utforma slöjdundervisningen på sitt eget sätt, utan tvingande samarbete med kolleger, även om många lärare frivilligt söker erfarenhetsutbyte med andra slöjdlärare. I slöjdäm-

net finns inte heller några vanligt förekommande läromedel, som på gott och på ont skulle kunna rikrikta undervisningen. Inte heller förekommer någon form av nationella test eller annat material, som skulle kunna vara normsättande för bedömning och betygsättning. Läraren ensam är den som bestämmer hur olika innehåll i slöjdämnet skall viktas i relation till annat innehåll, vilka material som ska finnas tillgängliga i slöjdsalen, vilka arbetsformer som ska tillämpas och hur bedömning ska ske.

När det gäller skolämnen i allmänhet har läroplansforskarnas intresse främst riktats mot *vad* som föreskrivits och de debatter och politiska ställningstaganden som kan ligga till grund för att olika läro- och kursplaner ser ut som de gör. Däremot har mindre uppmärksamhet riktats mot *varför* skoldebatten domineras av vissa föreställningar om skolan och lärande, eller *vilka* aktörer som haft möjlighet att göra sig hörda och kunna påverka texternas innehåll och utformning (Linde, 2006). Alla läro- och kursplaner bygger på vissa grundantaganden samt pedagogiska och/eller politiska ideal och kan läroplansteoretiskt kategoriseras på olika sätt. Slöjdämnets kursplanetexter blir viktiga som forskningsobjekt när det gäller att studera ämnet och spåra förändringar över tid eftersom formuleringarna manifesterar skillnader i både ämnesmässig, pedagogisk och politisk ambition.

Den kursplaneforskning som finns som berör slöjdämnet har den inriktning och de begränsningar som beskrivits ovan. Slöjdkursplanernas innehåll har studerats (Borg, 1995; Hartman, P. 1984) medan aktörerna förblivit anonyma och kopplingen till aktuella föreställningar i samhället har beskrivits endast i ett fåtal texter (till exempel Hartman, S. 1995, Borg i: Hartman S. (red.) 2014).

Kurs- och läroplaner kan kategoriseras på många olika sätt. Här används i första hand tre läroplansmodeller: den *innehållsfokuserade*, den *resultatfokuserade* och den *process- och utvecklingsfokuserade* (Eriksson, 2007; Kelly, 2009) för att beskriva karaktären av förändringarna mellan de olika kursplanerna. Efter- som varje läroplan utvecklas över tid är modellerna sällan helt renodlade utan förekommer även som kombinationer eller hybrider av olika modeller.

Slöjd på grundskolenivå

Slöjdämnet blev obligatoriskt 1955, men var allmänt förekommande i folkskolan sedan förra sekelskiftet. Vanligen startade slöjdundervisningen i årskurs 3 och fanns sedan regelbundet i varje årskurs till den obligatoriska skoltidens slut. Slöjdämnet grundades på texter i pedagogisk filosofi (Salomon, 1984, Lundin, 1892) men har saknat en akademisk överbyggnad, vilket förklarar att ämnets utveckling inte främst bygger på forskning och vetenskapliga rön. Utvecklingen kan snarast sägas vara paradigmatiske i den meningen att ämnesföreträdarna, åtminstone till synes, varit någorlunda överens om ämnets innehåll. Dessutom har ämnets utformning och utveckling påverkats av politiska beslut och i viss mån även teknikutveckling och pedagogiska trender.

Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr62)

Införande av grundskolan 1962 var ett sätt att eliminera det parallellskolesystem, som tidigare utgjorde en skarp gräns mellan elever som gick i realskolan som förberedde för högre studier eller de som fortsatte i den då 8-åriga folkskolan som ledde direkt ut till arbetslivet. Skolämnen barnavård, gymnastik, hemkunskap, musik, slöjd och teckning samlades under beteckningen ämnen för estetisk-praktisk och fysisk fostran och motiveras i läroplanstexten på följande sätt: ”En harmonisk utveckling av individen förutsätter, att den intellektuella skolningen går hand i hand med estetisk-praktisk och fysisk fostran” (Lgr 62, s. 293).

Det fanns hos dåtidens skolkommisioner en tanke att de praktiska och teoretiska inslagen i den obligatoriska skolan skulle balansera varandra. Grundskolans första läroplan var mycket omfattande och ämnena presenterades på ett konventionellt sätt (Linde, 2006). De estetisk-praktiska ämnena fick proportionellt ett ganska stort utrymme.

Slöjdämnets kursplan var uppdelad mellan textilslöjd och trä- och metallslöjd vilket stämmer helt med vad som avses med en *innehålls- och föremålsfokuserad kursplan*. Texten föreskriver på detaljnivå vilka slöjdtekniker som skulle förekomma, vilka material som skulle användas samt vilka föremål som skulle tillverkas. Dessutom fanns anvisningar och kommentarer till planering och samverkan, arbetssätt, materialanskaffning och hjälpmedel samt mera precis hur undervisningen skulle gå till i olika åldersgrupper.

Ämnets estetiska innehåll skrivs fram på ett tydligare sätt än i tidigare texter. Formgivningsarbetet i den textila slöjden syftade till: ”att skola elevernas skapande och medverka till deras estetiska fostran” (Lgr 62, s. 321). I texten för trä- och metallslöjd betonar man förebildernas betydelse: ”Goda alster av svensk hemslöjd och brukskonst bör anskaffas i syfte att utveckla elevernas sinne för god svensk form” (a.a., s. 330). Den politiska viljan var att omorientera slöjdämnet från ren hantverksinriktning mot en estetisk inriktning. Denna vilja märktes genom skrivningarna om form och färg men även genom att en teckningslärare, Thorsten Lundberg, blev frontperson i den nystartade slöjdläraryrket i trä- och metall i Linköping.

Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69)

Läroplan och kursplanen reviderades och fick en helt annan, mera modern layout och utformning 1969. Den bestod av en allmän del och ett antal supplement, som innehöll kompletterande anvisningar och kommentarer för respektive ämne. I samband med Lgr69 skedde en sammanslagning av textilslöjd och trä- och metallslöjd till ämnet slöjd. Sammanslagningen skedde enligt direktiv från Utbildningsdepartementet utifrån de jämställdhetssträvanden som då stod på den politiska agendan¹. Thorsten Lundberg, rektor vid Slöjdlärarseminariet i Linköping arbetade med att ta fram texter till kursplanen.² Att två slöjdämnen med helt olika traditioner och olika lärarutbildning blev ett gemensamt ämne var ett strategiskt beslut som verkar ha tagits utan att sätta spår i någon dokumentation och utan problematisering. Det ser ut som om det handlade om en rent organisatorisk fråga.

I ämnet slöjd ingår två slöjdarter, dels textilslöjd, dels trä- och metallslöjd. Dessa slöjdarter utgör delar av samma ämne. En gemensam planering och undervisning i de båda slöjdarterna blir därför nödvändig, om elevernas samlade inlärningsresultat i ämnet skall bli det åsyftade. (Lgr69 sid. 157)

Begreppet textillärare försvann. Samtliga lärare som undervisar i slöjd kallas numera slöjdlärare oavsett om de är utbildade i textila material, trä- eller metallmaterial eller samtliga materialområden. I Lgr 69 föreskrevs att elever i årskurserna 3-6 skulle erhålla samma undervisning i textil- och trä- och me-

1 Olof Palme var utbildningsminister. Muntlig kommunikation med Harry Arvidsson 2015-10-30.

2 Muntlig kommunikation med Jan Sjögren 2015-09-27

tallslöjd, medan eleverna i årskurserna 7–9 skulle kunna specialisera sig inom vald slöjdart. Kursplanen i slöjd fick en mera *process- och utvecklingsorienterad* modell även om ämnesinnehållet fortfarande får visst utrymme. Denna modell bygger främst på demokratiska principer som frihet och jämlikhet (Kelly, 2009). I slöjdens kursplanetext finns flera exempel på att läraren skall låta elevernas synpunkter komma till tals och hur pojkar och flickor skall behandlas lika. Avsikten är att barnets egen inneboende förmåga skall kunna utvecklas. Denna modell ses som en stark reaktion mot den tidigare innehållsfokuserade kursplanetexten, där man föreställde sig att kunskap var överförbar från lärare till elev (Eriksson, 2007).

I slöjddämnets måltext betonas elevernas allmänna utveckling i termer av att de övar sin förmåga att självständigt planera och genomföra manuellt arbete och skapande verksamhet. Skillnaden gentemot Lgr 62 är tydlig till exempel i det att innehållstexten för alla åldersgrupper inleds med ”Fritt gestaltande arbete och arbete med funktionella föremål” (Lgr 69, s. 156) åtföljd av en mycket nedbantad uppräknning av några slöjdtekniker i textil eller trä/metall. Det som framhålls är att i undervisningen mot målet, elevens allsidiga utveckling och uppövande av att arbeta självständigt, ”blir slöjdprodukten i första hand ett medel” (a.a., s. 157). Den så kallade arbetsområdesprincipen föreslogs i kursplanen som en ny arbetsform, vilket innebar att eleverna inom en given ram fick mera fritt spelrum för sina önskemål. Eleverna skulle engageras i ”produktens tillblivelse” (a.a., s. 157) från idé till färdig produkt och på så sätt tillägna sig kunskaper om arbetets krav och förutsättningar. Undervisningen skulle dessutom ske i en inspirerande och positiv atmosfär.

Detta innebar bl.a. att slöjdprodukten bör framgå som ett resultat av elevens egna ansträngningar, och att läraren inte bör söka påtvinga eleven den vuxnes värderingar i fråga om produktens teknisk-praktiska och estetiska kvaliteter. (Lgr 69, s.157)

Detta synsätt på barns skapande var influerat av den brittiske konstteoretikern Herbert Read³, vilken fick ett stort genomslag i bild/teckningsundervisningen i många länder. En annan inflytelserik person var Viktor Lowenfeldt⁴ som dels hävdade att lärarna aldrig skulle låta barn kopiera förebilder i sitt eget skapande, dels på det bestämdaste avrådde från att de vuxna skulle påtvinga

3 Read, H. (1954) *Education Through Art*.

4 Lowenfeldt, V. (1957/1975) *Creative and Mental Growth*.

barnen sin egen uppfattning. Samma tankar influerade och förändrade också skolämnet teckning under 1950- och 1960-talen. Inom teckningslärarkåren fanns dock även motkrafter som hävdade att ”Fritt skapande bör resolut förskjutats till ämnen för trä, metall och textil.”⁵

Det egna valet innebar bland annat att eleven kunde få välja mellan textil- eller trä/metallslöjd på högstadiet. En annan valmöjlighet var ämnet Fritt valt arbete, som infördes på schemat på högstadiet med motiveringen att ämnet ingick som ett led i skolans åtgärder för att främja elevernas personlighetsutveckling och medverka till ökad trivsel och goda arbetsförhållanden. Aktiviteterna ansågs också kunna stimulera eleverna till värdefulla fritidssysselsättningar och friluftsliv (Lgr 69 s. 219). Teckning, musik och slöjd var ämnen som förutsattes kunna erbjuda eleverna attraktiva valalternativ.

Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80)

I denna läroplan betonas samverkan i alla former: mellan hem och skola, skola och förskola, skolan och föreningar, skolan och kulturlivet, skolan och arbetslivet men även mellan olika ämnen och det nya begreppet *temastudier* infördes på högstadiet. I Lgr 80 drevs den *process- och utvecklingsfokuserade* läroplans-teoretiska modellen ytterligare ett steg längre. Ansvarig för ämnesgruppen som utformade texterna var Harry Arvidsson, slöjdämneskonsulent på SÖ. Till sin hjälp hade han en referensgrupp. I den här kursplanen blev slöjdämnets syfte att utveckla barnens möjligheter genom slöjdundervisning tydlig. Friheten för lärarna att utforma slöjdundervisningen blev större och elevernas möjligheter att välja vad de ville arbeta med varken begränsades eller styrdes av kursplanen i slöjd. Ämnesinnehållet kan sägas ha varit inbyggt i själva verksamheten och var inte särskilt preciserat. Enligt Eriksson (2007) kan den här typen av kursplan utformas utan ämnesindelning men förutsätter istället anvisningar om redskap och arbetsformer. I fallet Lgr 80 suddades ämnesgränserna ut, istället framhölls en mängd olika samarbetsmöjligheter på många sidor i läroplanen. Kunskaper om barns utveckling och lärande förutsätts ligga till grund för kursplaner enligt denna modell. För att en sådan undervisning ska fungera väl behöver ansvariga för styrningen av skolan också prestera underlag för vad som efterfrågas, vad lärare egentligen ska kunna bestämma om, vad eleverna skall lära sig, vilket

5 Wikberg, S. (2014) *Bland självporträtt och parafraser. Om kön och skolans bildundervisning.* (s. 37)

kunnande det handlar om och om elevernas kunskapsutveckling följer en förväntad riktning (Eriksson, 2007). Ett sådant underlag saknades – åtminstone vad gäller slöjddämnet. Däremot producerades många läromedel för slöjd diabler, inspirationsmaterial och lärarhäften som visade hur modern slöjdundervisning kunde gå till.⁶

I slöjddämnets kursplan förekom många kopplingar till andra skolämnen. Kursplanen för slöjd inleddes med deklarationen att ämnet omfattar två slöjdarter, och att slöjddämnet har goda förutsättningar att ”tillföra undervisningen i hemkunskap och orienteringsämnen värdefulla kunskaper och tekniker” (Lgr 80 s. 129). Eleverna skulle utveckla sin skapande förmåga, sin känsla för estetiska värden samt lära sig bedöma arbetsmetoder och arbetsresultat. De skulle få kännedom om kulturarvet och studera ”olika tider” (a.a. s. 130) i samarbete med samhällsorienterande ämnen, för övrigt nämndes samverkan med andra ämnen ytterligare sju gånger i kursplanen. Elevernas kommunikationsfärdigheter exemplifierades med att de skulle ”kunna räkna samt göra och läsa ritningar”(a.a. s. 130). Arbetet i slöjdsalen ansågs ge handlingsberedskap för både arbets- och vardagsliv och ge tillfredsställelse när eleverna kunde lösa praktiska uppgifter. Till sist sades ämnet medverka till jämställdhet. Ämnet indelades i huvudmoment, vilka samtliga hade processkaraktär: skapande verksamhet, produktion och konsumtion samt miljö och kultur. Elevernas aktiviteter beskrevs som undersöka, beskriva, berätta, konstruera föremål, experimentera, planera, beräkna, välja metoder, pröva, vårda, framställa föremål, arbeta, tillämpa, diskutera och skaffa sig kunskaper. Inga särskilda tekniker, redskap eller föremål var föreskrivna.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94)

Hela läroplanstexten finns i ett 18 sidors dokument där *Skolans värdegrund och uppgifter* samt *Mål och riktlinjer* presenterades, medan kursplanerna publicerades i ett separat häfte. Skolverket hade tagit hänsyn till fyra internationella grunddokument, FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, barnkonventionen, en rekommendation om utbildning för internationell förståelse samt deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor (Utbildningsdepartementet, 1994). Det nya är att värdegrundsfrågorna får ett så tydligt utrymme och att målstyrning införs. Målformuleringarna är många:

6 Företaget POGO pedagog var en stor producent av olika läromedel för slöjd.

både skolans allmänna mål och mål för varje ämne fomulerades. Dessutom infördes två målnivåer: mål att sträva mot, vilka anger en önskad riktning av de kunskapskvaliteter som skall utvecklas, och mål att uppnå, som uttrycker vad eleven minst skall ha uppnått vid årskurs 5 och årskurs 9. Ansvarig för de ämnesexperter som skrev kursplanetexten var prefekt Astrid Karlsson, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap, Göteborgs Universitet. Slöjdämnets kursplanetexter kan ses som en hybrid, där den tidigare *process- och utvecklingsfokuserade* modellen levde kvar, fast under målformulerat kamouflage, vilket visar på *tendenser till resultatfokusering*. Det konkreta innehållet kunde väljas utifrån elevers behov och/eller önskemål. De lokala kursplaner som lärarnas själva utarbetade kunde variera betydligt.

I kursplanen i slöjd framgick att slöjdämnet skulle uppöva elevernas skapande, manuella och kommunikativa förmåga. Ämnet skulle bland annat främja elevernas självständighet, tilltro till den egna förmågan och deras problemlösningsförmåga. Eleverna skulle planera och genomföra hela processen fram till färdig produkt och få kunskaper i olika metoder, material och hantering av verktyg och maskiner. De skulle också få kännedom om mäns och kvinnors slöjdtraditioner och slöjdande i internationellt perspektiv och de skulle kunna göra funktionella, ekonomiska, estetiska och miljömedvetna bedömningar vid val av material och arbetssätt (Skolverket, 1996). Under rubriken Ämnets uppbyggnad och karaktär, fanns processfaserna Idé och planering, genomförande och värdering mera utförligt beskrivna.

Slöjdämnets uppnåendemål i årskurs 9 hade mycket vida formuleringar och lämnade i stort fältet öppet för lärarens tolkningar (s. 73):

<p>Eleven skall:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kunna hantera vardagliga uppgifter och situationer med anknytning till slöjd – utifrån en egen idé verbalt och visuellt kunna planera ett slöjdarbete – kunna arbeta efter skriven och illustrerad text, välja lämpliga metoder, redskap och verktyg samt hantera dem på ett funktionellt sätt 	<ul style="list-style-type: none"> – kunna välja material med hänsyn till färg, form, ekonomi, miljö och funktion och förstå hur olika val påverkar resultatet. – kunna ta initiativ och eget ansvar och kunna samarbeta i slöjdarbetet – kunna förstå hur inspiration, idéer och val påverkas av olika kulturmönster – kunna beskriva arbetsprocessen och produkten och bedöma hur den egna arbetsinsatsen påverkar slöjdarbetets resultat
---	---

Fig. 1. Slöjdämnets uppnåendemål för årskurs 9 i Lpo 94.

En målformulerad kursplan förväntades skapa förutsättningar för en rationell undervisning. Det fanns också politiska förväntningar på att både elever och

föräldrar ska kunna förstå vad som skulle åstadkommas med hjälp av undervisningen. De övergripande målskrivningarna avsåg att hjälpa lärare och elever att gradvis formulera delmål i mindre steg (Eriksson, 2007). När det gäller slöjdämnets målformuleringar har författarna haft uppenbara problem att förändra läroplansretoriken. Mål att sträva mot var formulerade i 13 punkter varav 6 betonade att eleven *självständigt* skulle kunna utforma och gestalta idéer, planera arbetsprocessen, tillämpa olika slöjdmeter, reflektera över, analysera, beskriva och värdera både process och produkt. Flera av de övriga punkterna hade fokus på elevens förhållningssätt och personliga utveckling snarare än ämneskunskaper, ex. ”bygger upp tilltro till den egna förmågan”, ”utvecklar ett jämförbart förhållningssätt” och ”utvecklar känsla för estetiska värden” (Lp094, s. 44). Skrivningarna i ämnets strävansmål och uppnåendemålen för åk 9 överlappade dessutom i viss mån varandra.

Lp094 reviderad i kursplan 2000

De reviderade kursplanertexterna fick en annan språklig dräkt och struktur än den tidigare. Texten inleds med avsnittet Ämnets syfte och roll i utbildningen, sedan följer Mål att sträva mot, Ämnets karaktär och uppbyggnad, Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte alternativt nionde skolåret samt för första gången anvisningar angående Bedömningens inriktning och Kriterier för betygen VG och MVG. Samtidigt med den nya kursplanen infördes på grundskolan ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem med tre betygssteg (G, VG och MVG). Betyget godkänt ansågs vara formulerat i uppnåendemålen.

Liksom i texten från 1994 inleds texten med att slå fast att slöjdämnet bidrar till elevens allsidiga utveckling. Sedan har begreppen kreativitet, ansvarstagande och nyfikenhet utökad uppräknings av det som utvecklas. Att kunna värdera och bedöma formgivning och funktion är också nya formuleringar.

Kursplan 2000 för slöjdämnet avviker från de tre kursplanemodeller som introducerades inledningsvis. Texten har en tydligare målformulering, *resultatfokusering*, men också en extrem *process- och utvecklingsfokusering*. Även denna gång har författarna haft problem att skriva en text som, trots att den ska vara tydlig, inte föreskriver ett insnåvat ämnesinnehåll. Många lärare har under årens lopp kommenterat att denna kursplan inte utgör det nödvändiga stöd som de anser sig behöva. Det kan, enligt Hasselskog (2010), finnas skäl att fun-

dera över om en så pass otydlig kursplan verkligen ger förutsättningar för en nationellt likvärdig slöjdundervisning.

Den så kallade slöjdprocessen fick ett stort utrymme och omnämndes inte mindre än 15 gånger på den fyra sidor långa texten. Hasselskog (2008) ställer frågan huruvida slöjdprocessen ska uppfattas som ett medel eller om den i själva verket utgör målet för verksamheten, eller om processen är ett innehåll, ett särskilt sätt att lära sig något eller om det möjligen är det som utgör den speciella essensen för slöjddämnet. Studerar man uppnåendemålen (se nedan) så är de också formulerade i processtermer, men huruvida arbetet kan/skall leda fram till ett föremål som har vissa estetiska kvaliteter framgår inte av den texten. Däremot borde varje slöjdlärare veta vilka kunskaper som krävs för att en elev skall kunna utföra det som föreskrevs i varje uppnåendemål, vilket kan förklara varför inte kunskaperna är explicit formulerade. Texterna togs fram av en grupp lärare i slöjd samt en referensgrupp där lärarutbildare ingick.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret har minskat från sju (1994) till fem strecksatser:

Eleven skall:	- kunna arbeta efter olika instruktioner, välja lämpliga arbetsmetoder samt hantera redskap och verktyg på ett funktionellt sätt vid genomförandet av arbetet.
- kunna i ord och bild presentera idéer samt planera slöjdarbetet	- kunna ta initiativ och eget ansvar i slöjdprocessen
- kunna välja material, färg och form och ta hänsyn till ekonomiska, miljömässiga och funktionella aspekter.	- kunna beskriva slöjdprocessen och motivera de val som har gjorts under arbetets gång från idé till färdig produkt samt kunna värdera arbetsinsatsen och hur den påverkat slöjdarbetets resultat

Fig. 2. *Slöjddämnets uppnåendemål för elever i årskurs 9.* (Lp094/2000a, s. 93).

Jämför man de nya uppnåendemålen med de tidigare, så har målen snävats in. När det gäller mål att sträva mot har de minskat från 13 till 11 i antal, självständigheten har tonats ned och begreppen förmåga, kunskaper och bedömning förekommer på några ställen. Men i målformuleringarna nämns också många generella personliga förmågor utan koppling till varken slöjd eller något annat ämne. Att bygga upp sin självkänsla och tilltro till egen förmåga, att utveckla lust till kreativt skapande, utveckla förmåga att ta eget ansvar för sitt lärande är förmågor som i betygsammanhang är synnerligen svårbedömda. Dessutom le-

der lätt sådana formuleringar till att läraren bedömer hur eleven uppträder och är som person i stället för att bedöma elevens prestationer och kunskapsnivåer.

Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr 11)

Utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav om mål och uppföljning i grundskolan* avgav sitt betänkande 2007 (SOU 2007:28). Den huvudsakliga kritiken mot den tidigare kursplanen var att den varit alltför otydlig och öppnat möjligheter för en mängd lokala tolkningar. Detta betänkande kom att få stor betydelse för utformningen av nästa kursplan. Antalet formulerade mål skulle minskas jämfört med tidigare läroplan och i betänkandet framhölls att ett samband mellan de övergripande målen och de ämnesspecifika målen skulle vara tydligt i kursplanetexterna. Enligt betänkandet borde målen vara konkreta och ämnesinriktade och vara skrivna med en begränsad och väldefinierad mängd uttryck för att minska variationen i lärarnas egna tolkningar. Betänkandet innehöll även förslag till förändringar i uppföljningssystemet, men här saknades direkta kopplingar till slöjd och andra estetiska ämnen.

Kursplanen togs fram på uppdrag av Skolverket efter direktiv från Utbildningsdepartementet. Ansvarig för skrivargruppen var Kajsa Borg, Umeå universitet. Denna gång inbjöds förutom särskilda referensskolor även enskilda intresserade slöjdlärare att via Internet följa arbetet och kommentera under tiden som texterna växte fram. Några formuleringar som tidigare haft stor tyngd i slöjdamnets kursplaner, som problemlösning och att omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt samt att känna tillit till sin egen förmåga, flyttades till Lgr 11:s inledande text under rubriken Övergripande mål och riktlinjer. Kursplanen inleds med ett kort textavsnitt som beskriver vad slöjdande är/kan vara. De två målen i Lp094, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå* ersattes av *syfte* och *kunskapskrav*. Förändringen genomfördes till synes utan reflektion över att de två målen representerade olika kunskapsbegrepp, där strävansmålen representerade det fria kunskapssökandet och det som brukar innefattas i begreppet bildning, medan mål att uppnå representerade ett mera instrumentellt kunskapsbegrepp.

Huvudrubrikerna är *Syfte*, *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav*. Syftestexten mynnar ut i en sammanfattning uttryckt i vilka förmågor som eleverna ska utveckla genom sitt slöjdarbete:

- att formge och framställa föremål i olika material med hjälp av redskap, verktyg och hantverkstekniker.

- att välja och motivera tillvägagångssätt i slöjdarbetet utifrån syftet med arbetet och utifrån kvalitets- och miljöaspekter
- att analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp
- att tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck. (LgrII, s.213)

I kursplanen finns för alla ämnen den nya rubriken *Centralt innehåll*, vilket måste uppfattas som en intention att förtydliga ämnesinnehållen. När det gäller slöjd hade även denna gång skrivargruppen problem med formuleringarna. Utrymmet tillät ingen fyllig innehållsbeskrivning, utan endast punktlister där ämnesinnehållet är skisserat och ibland exemplifierat. Kursplanen kan snarast betraktas som en hybrid mellan en *otydligt innehållsfokuserad* och en *tydligt resultatfokuserad* modell. Det som räknas som resultat är ämneskunskaper uttryckta som iakttagbara förmågor, medan olika förhållningssätt, som uthållighet, idériakedom, självständighet och strävan efter personligt unika uttryck saknas i kunskapskraven. I fortsättningen används beteckningen *kunskapsfokuserad läroplan* för Lgr-II.

Det nya är att det centrala innehållet beskrivs som fyra kunskapsområden:

1. Material, redskap och hantverkstekniker
2. Slöjdens arbetsprocesser
3. Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer
4. Slöjden i samhället.

Samtliga fyra kunskapsområden finns uttryckt i tre åldersnivåer, för årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9. Kunskapsområde 4, Slöjden i samhället kan betraktas som ett nytillskott i kursplanen med avsikt att tydliggöra slöjdämnets bidrag till samhällsnytta, resurshushållning och att se slöjdföremål som konsthantverksprodukter, inte enbart nyttoföremål. Tidigare kursplaner har varit inriktade på elevens personliga utveckling och slöjdande för egna behov.

Både mål och kriterier är föreskrivna för varje betygssteg. Betygsskalan är ändrad till 6 steg från A till E. Kunskapskraven är formulerade i både löpande text och i matrisform för betygen A, C och E i årskurs 6 och årskurs 9. Enligt förslaget i betänkandet (SOU 2007:28) har samtliga kursplaneförfattare ålagts att använda samma begrepp oavsett ämne, där progressionen mellan betygen skall framgå, som till exempel för betyget E *enkla motiveringar*, för betyget C *utvecklade motiveringar* och för betyget A *välutvecklade motiveringar*. De påbjudna generella begreppen passar ganska ofta mindre bra tillsammans med

slöjdämnet innehåll. Slöjdlärarna måste själva tolka och översätta begreppen till slöjdbegrepp som kan användas för att beskriva om en elev arbetar enkelt och delvis genomarbetat (E), utvecklat och relativt väl genomarbetat (C) eller välutvecklat och väl genomarbetat (A).

Den i betänkande eftersträvade tydligheten, lyser med sin frånvaro, delvis på grund av den föreskrivna strukturen där verb inte fick förekomma i beskrivningen av centralt innehåll. En sådan föreskrift stämmer illa när ämnen som bygger på handlingsburen kunskap ska beskrivas. Dessutom uppfattades flera av de standardiserade formuleringarna som främmande i slöjdsammanhang.

Direkta effekter av kursplaneförändringar för slöjdämnet

Slöjdämnet kursplaner för grundskolan visar tydliga förskjutningar mellan olika läroplansmodeller. Slöjdämnet innehåll och kunskapsprogressionen styrdes tidigare av vilka föremål som var föreskrivna. I och med att en elev tillverkat ett föreskrivet föremål hade också eleven fått pröva på och förhoppningsvis lärt sig det som avsågs. Ämnet och ämnesinnehållet hade en tydlig inriktning. När slöjdlärarna började arbeta med temaliknande arbetsområden blev det i stället olika hantverkstekniker som föreskrevs, medan föremålen kunde variera. Senare kursplaner har fått allt större inslag av process- och utvecklingsstyrning, där eleverna själva fått allt mera att säga till om, samtidigt som ämnesinnehållet föreskrivs i allt mera otydliga termer. Målstyrningen som infördes 1994 blev problematisk, eftersom den hade likheter med föremålsstyrningen. För att slippa att hamna i en lika begränsande teknikstyrning fokuserades i stället (slöjd) processen (Lpo 2000). Men när kunskapsprocessen i sig blir ett mål formulerad i allmänna ordalag förminskas ämnesinnehållets betydelse (Hasselskog, 2008). Utvecklingen mot ökande process- och utvecklingsstyrning vände och den senaste kursplanen från 2011 är återigen mera innehållsinriktad och tydligt resultatfokuserad. Det resultat som efterfrågas är ämneskunskaper. I tabell 1 har förskjutningarna i slöjdämnet kursplaner åskådliggjorts. För att göra hybridvarianterna mera tydliga har de ursprungliga tre kategorierna delats upp i sex kolumner. För att närmare kunna kategorisera den senaste läroplanen, Lgr-11, används i denna text ytterligare en kategori: den kunskapsfokuserade läroplansmodellen, även om den kan sägas vara en hybrid av den innehållsfokuserade och den resultatfokuserade läroplansmodellen.

Kursplan I slöjd	Innehålls- fokuserad	Föremåls- fokuserad	Resultat- fokuserad	Process- fokuserad	Utvecklings- fokuserad	Kunskaps- fokuserad
Lgr 62	X	X				
Lgr 69	(X)			(X)	X	
Lgr 80				X	X	
Lpo 94			(X)	X	X	
Lpo 2000			X	XX	XX	
Lgr 11	(X)		X	X		X

Tabell 1. Schematisk översikt över de olika kursplanerna inriktning.
(X) = tendenser av, X = tydlig inriktning, XX = extremt tydlig inriktning

Begreppet slöjdprocessen⁷ introducerades i början av 1970-talet genom Thorsten Lundberg, rektor för Slöjdlärarseminariet i Linköping. Slöjdprocessen blev under kommande årtionden nästan ett mantra som gav slöjdundervisningen både en yttre ram och legitimitet eftersom den hade likheter med den internationellt erkända så kallade designprocessen (Borg, 2001). De målformuleringar som infördes 1994 var inte särskilt klargörande eftersom slöjddämnets processformuleringar var svåra att använda som värderingsbara resultat. Kring sekelskiftet blev lärandets processer viktiga även i andra ämnen men var särskilt betonat i slöjddämnets kursplan, som varken föreskrev vad som var slöjddämnets innehåll eller vilka färdigheter och kunskaper som var grundläggande i ämnet. Den i kursplanen framskrivna personlighetsutvecklingen kunde inte heller betygsättas i en målstyrd kursplan. Progressionen i ämnet uttrycktes främst som att eleven mer och mer självständigt utvecklade ”egna idéer” och kunde driva sin egen process. Eleverna fick mera att säga till om och kunde påverka innehållet i slöjdundervisningen (Skolverket 1993, 2005) Detta innebar inte att undervisningen i slöjdsalen med automatik fick allt mindre styrning, men lärarna blev mera förhandlingsbara och variationen över landet ökade (Hasselskog, 2010). Ämnets innehåll blev allt mera svåröverskådligt, det var inte längre möjligt att generellt beskriva hur en typisk slöjdundervisning kunde se ut.

De två separata slöjdarterna trä- och metallslöjd och textilslöjd slogs, utan föregående problematisering, samman till ett ämne i jämställdhetens namn. Slöjddämnet fick en gemensam text i kursplanerna, med preciseringen mjuka respektive hårda material (Lgr69). Att endast med en ny text radera en lång

⁷ De ursprungliga tre stegen, *planering*, *genomförande* och *uppföljning* utökades till fyra när *inspirering* infördes som det första steget. I Lgr -11 används begreppen *idéutveckling*, *överbåganden*, *framställning* och *värdering*.

ämnestradition och bortse från lärarnas egna olikheter i både förkunskaper och utbildning visade sig vara ganska svårt för att inte säga omöjligt. Det har alltid funnits betydande skillnader i de möjligheter och begränsningar som de olika materialen erbjuder. Eleverna möter helt olika utmaningar i slöjden beroende på vilket material de jobbar med. Slöjdämnet har därför vanligtvis två olika tillämpningar i var sin sal på varje skola. Styrdokumenten har innehållsmässigt blivit otydligare, när de karaktäristiska formuleringarna och facktermerna för respektive materialområde inte längre kan användas i den gemensamma texten.

Skolverkets strävan att 2011 likställa samtliga kursplaner kan ses som en reaktion mot de otydligheter som fanns i den tidigare kursplanen. Tydliga kursplaner skulle utgöra en garanti för en mera likvärdig undervisning och bedömning. Resultatet blev i viss mening rakt motsatt. De för samtliga ämnen generaliserade formuleringarna har blivit kryptiska och gjort texten för slöjdämnet relativt svårtolkad, trots att ambitionen varit att producera tydliga och likvärdiga texter. Den senaste kursplanen från 2011 är något av en tvärvändning i sin tydliga resultatfokusering. Processerna behandlas i ett särskilt kunskapsområde, men genomsyrar inte texten i likhet med tidigare kursplan från 2000. Innehållet i slöjdämnet har blivit tydligare, åtminstone för den som läser kursplanen som information, men ställer fortfarande till med huvudbry för lärarna i slöjd. De generella ordval som föreskrevs från Skolverket, måste i många fall tolkas till slöjdämnestext för att elever och föräldrar ska kunna förstå.

En annan komponent med viss betydelse för ämnesinnehållet i slöjd är slöjdlärnarnas bedömningspraxis och de regler för betygsättning som funnits under den undersökta tiden. Från 1962 sattes betyg i alla årskurser från årskurs 4 med femgradig (1-5) skala och ett relativt betygsystem, i samband med Lgr 80 sattes betyg (1-5) i årskurserna 7-9, 1994 introducerades ett målrelaterat betygsystem med en tre-gradig skala (G, VG, MVG). Betyg sattes endast i årskurserna 8 och 9. Från och med 2011 används ett kunskapsrelaterat betygsystem med en 6-gradig skala (F-A) och betyg sätts åter i alla ämnen från och med årskurs 6. Olika betygsystem innebär att lärares bedömningar borde få olika inriktning, men när det sker många och relativt täta förändringar i både kursplaner och betygsystem, kan lärare få svårigheter att vid vissa, av myndigheter bestämda, tidpunkter helt lägga om både sina undervisnings- och bedömningsrutiner. Enligt lärare själva försöker de anpassa sig genom att lägga om det som är nödvändigt, men för övrigt ändra så litet som möjligt.

När lärare sätter betyg, tvingas de att sammanfatta varje elevs prestationer i en siffra eller en bokstav. Alla lärare strävar efter att sätta så rättvisande betyg som möjligt och behöver då många bedömningsvariabler. Men i sökandet efter tydliga bedömningsvariabler, finns en risk att lärare väljer att undervisa så, att det som är enkelt bedömbart blir det som styr undervisningens inriktning, före det som står i kursplanen (Borg, 2008). Tyvärr saknas forskning som kan klargöra hur betygssystem och bedömningspraxis påverkar slöjdlärares uppfattningar om slöjdämnets innehåll.

Förutom kursplanerna utgör även tilldelad undervisningstid en av förutsättningarna för hur undervisningen läggs upp och vilket innehåll som prioriteras. Antalet obligatoriska lektionstimmar⁸ enligt 1962 års Läroplan för grundskolan, omräknat till klocktimmar var i genomsnitt ca 360 timmar, vilket skall jämföras med den garanterade undervisningstid på 330 timmar som föreskrevs i timplanen Lp094 (Skolverket, 2000a) och som fortfarande gäller våren 2015. Den obligatoriska undervisningstiden har alltså minskat med ca 10 procent under tidsperioden. Men från och med 1969 undervisas samtliga elever i båda slöjdarterna i åk 3-6. Varje lärare i slöjd på låg- och mellanstadierna fick i samband med denna förändring dubbelt så många elever att undervisa samtidigt som elevernas undervisningstid i lärarens egen slöjdart halverades. På 2000-talet minskade gradvis möjligheterna att förutom själva slöjdlektionerna kunna välja slöjd som extra tillval eller fria aktiviteter.

Förkunskapskrav för inträde till lärarutbildningar i slöjd

En nivå som sällan beskrivits i texter om slöjd och slöjdläroplaner, är den utbildning som låg mellan avslutad folkskola, grundskola, realskola, flickskola eller gymnasieskola och antagningen till lärarutbildningsinstitutioner. Slöjd har nästan aldrig varit ett undervisningsämne i gymnasieskolan⁹, därför har det för alla blivit ett avbrott i slöjdstudierna i 16-årsåldern. Det har därför inte heller varit möjligt att kräva förkunskaper i slöjd från gymnasieskolan för in-

8 Utöver de obligatoriska slöjdtimmarna har det funnits ett stort antal tillvalsmöjligheter, vilka inte redovisas i denna text.

9 Slöjd förekom enligt Lgy-70 som obligatoriskt ämne på Social och även Ekonomisk linje. I Gymnasieskolan har det även funnits ämnen som textildesign, vävdesign etc. men dessa ämnen har haft en mera professionell innehållsprofil.

träde till lärarutbildning i slöjd. Därför föreskrevs obligatoriska förkunskaper i slöjd som måste ha inhämtats genom kurser i olika skolformer och/eller genom praktikplatser.

Förkunskaperna

Under seminarietiden och ända fram till 1977 krävdes, förutom den slöjdundervisning som förekommit under ca 7 år i grundskolan, dokumenterade fördjupade kunskaper i hantverk och/eller estetisk verksamhet för dem som sökte till lärarutbildning i slöjd. Baskraven var vanligen normalskolekompetens¹⁰ eller examen från realskola eller motsvarande för alla lärarutbildningar. Det var vanligt med speciella förkunskapskrav motiverade av det yrke utbildningen syftade till. Som jämförande exempel kan nämnas att de som sökte till småskole- eller folkskoleseminarier behövde visa att de kunde spela piano/orgel och sjunga, eftersom klasslärare var ålagda att hålla morgonbön varje dag och i många fall även undervisa i sång och musik. När det gäller förkunskapskrav till lärarutbildningarna i trä- och metall- eller textilslöjd så formulerades antagningskraven dels i förhållande till innehållet i utbildningen och utbildningstidens längd, dels anpassade till vilka ämnesinriktade kurser som fanns inom skolsystemet och vilka utbildningar eller praktikplatser som fanns tillgängliga. Behörighetsprov erbjöds i vissa fall för dem som inte kunde dokumentera föreskrivna förkunskaper i slöjd.

Som framgår av tab. 2 kunde efter 1977 matematik eller engelska kombineras med slöjd i en ämneslärarexamen. Då krävdes gymnasieexamen för det andra ämnet medan kraven på förutbildning för de textila utbildningarna minskade från två-åriga yrkeskurser till två terminskurser, en i vävning och en i klädsömnad. För trä- och metallslöjdens del gällde gymnasiekrav för matematik eller engelska men i slöjd minskade förkunskapskraven från fyra år till två års yrkesskola eller motsvarande.

När grundskollärarysreformen genomfördes 1988 kalibrerades för första gången trä- och metallslöjdsutbildningen med textillärarutbildningen. Sedan dess har samma antagningsvillkor gällt för båda inriktningarna vid samma lärosäte.

¹⁰ Normalskolekompetens var ursprungligen en examen som gavs av Normalskolan för flickor i Stockholm. Från 1909 blev det också allmänt en examen efter genomgången flickskola. Kompetensens nivå låg mellan realexamen och studentexamen. Normalskolekompetensen upphörde då flickskolorna avskaffades 1964.

Däremot har de olika utbildningsorternas egna regelverk blivit mer och mer olika sedan universiteten fick frihet att sätta sina egna ramar 1994. Detta kan anas i tabellens sista rad. Ett-ämnesutbildningarna i både textil- samt trä- och metallslöjd minskade gradvis i volym, för att så småningom helt upphöra under 1990-talet.

För blivande lärarstudenter blev det allt mer problematiskt att skaffa föreskrivna förkunskaper eftersom det inte varit möjligt att kombinera kurser i studieförberedande ämnen och undervisning i hantverk inom samma gymnasieprogram med några få undantag.

	Förkunskapskrav i slöjd	Ämnesstudier i slöjd	Utbildningstidens längd	Minsta sammanlagda tid för ämnesstudier i slöjd	Skriftliga rapporter, examensarbete
1960-talet Ett-ämneslärarutbildning, tex* eller tom**	Tex 2-1 år, yrkessk. fhsk Tom 4 år, yrkessk. +yrkesutövning	Tex 1,5-2,5 år Tom 0,5 år	Tex 2-3 år Tom 1 år	Tex 3,5 år Tom 4,5 år	Inga
1977 Högskolereformen Två-ämnes lärarutbildning, tex eller tom + eng eller ma Ett-ämneslärarutbildning, tex eller tom	Tex 1 år gy eller fhskola Tom 2 år, gy, fh eller alt Tex 1 år gy eller fhskola Tom 3-4 år gy+yrkespr.	Tex 1,5 år Tom 1,5 år Tex 2,5 år Tom 0,5 år	Tex 4 år Tom 4 år Tex 3 år Tom 1 år	Tex 2,5 år Tom 4,5 år Tex 3,5 år Tom 3,5 år	Uppsats Specialarbete 3-7 poäng
1988 Grundskollärarutb. slöjd + annat ämne, eng/ma/sv/teknik Ett-ämneslärarutbildning, tex eller tom	Tex 1 år gy eller fhskolatom 2 år gy, fh eller alt. Tex 1 år gy eller fhsk Tom 2 år gy + yrkespr.	Tex 1,5- 2 år Tom 1,5-2 år Tex 2,5 år Tom 2,5 år	Tex 4 år Tom 4 år Tex 3 år Tom 3 år	Tex 2,5 år Tom 3,5 år Tex 3,5 år Tom 4,5 år	Specialarb./ examensarb. 5-10 poäng B-nivå
1994 Ny högsk.förordn. lokala förändringar GU tex+tom tillsammans	Tex, tom eller gvest.verksamh. 120 tim GU gy- est.verks. 120 tim, UU tex 1 år gy el fhsk	Tex eller tom 1,5-2 år Tex+tom 1,5 år Tex 1,5 – 2 år	Tex eller tom 4-4,5 år Tex+tom 4-4,5 år Tex 4-4,5 år	Tex eller tom 1,5 år+120 tim Tex+tom 1,5år+120 tim 2,5 år	Examensarb. 10 poäng B-nivå GU, UU 10+10 poäng C-nivå
2001 Läraprogrammet Inriktning slöjd+valfritt ämne UU sömnad och vävning, 2 separata inriktningar	LiU, UmU inga förkunskapskrav GU est.verksamhet gy 120 tim UU tex 1 år gy el fh.sk	Tex eller tom 1-2 år GU, Tex+tom 1-2år UU tex 1,5-3 år	Tex eller tom 4,5 år GU, Tex+tom 4,5 år UU, tex 4,5 år	Tex eller tom 1 år GU, Tex+tom 1 år + 120 tim UU tex 2,5 år	Examensarb. 10 poäng C-nivå

Tabell 2. Schablonmässig beskrivning av förändringarna i tid för förkunskaper och slöjd-kunskaper i lärarutbildning i slöjd 1960-2001. * tex = textilslöjd, ** tom = trä- och metallslöjd

På 1980- och 1990-talen tvingades därför så gott som alla som sökte till universitetens lärarprogram att komplettera sin förutbildning på något sätt (se tabell 3).

I tabell 2 är inte VFU-veckor (praktiktid) inräknade eftersom tidsdispositionen från 1960-talet till 2000-talet inte ändrats på något anmärkningsvärt sätt för slöjdläro-utbildningarna.

Förberedelsestiden kunde bli lång och krokig

Det har under den studerade tidsperioden aldrig funnits någon rak och tydlig väg genom skolsystemet för den som önskat bli lärare i slöjd. Trots krångliga förkunskapskrav var slöjdläraritycket mycket populärt under 1900-talet senare hälft. Under 1970-talet sökte omkring 500 personer varje år till Slöjdläro-utbildningen i Linköping. Av dem hade i varje årskull ett 50-tal personer flera års studier på gymnasienivå (Lundberg, 1977).

Både folkhögskolorna och Komunal Vuxenutbildning (KomVux) har utgjort viktiga kompletteringsmöjligheter för sökande till slöjdläro-utbildningarna. Folkhögskolornas kursutbud styrdes av folkhögskolestadgan men det fanns också ett frirum för lokala kurser. Eftersom behovet av hantverkskurser fanns, så erbjöd folkhögskolorna förberedande kurser. På 1960-talet erbjöd 90 av 95 folkhögskolor praktiskt-estetiska vinterkurser, mest vanligt var kurser i ”kvinnlig slöjd”, men det fanns även kurser i ”manlig slöjd” på 13 skolor. Läsåret 1978-79 hade antalet folkhögskolor ökat till 115, men skolor som erbjöd längre trä- och metallslöjds-kurser hade minskat till 8 och kurser i sömnad/vävning minskat till 31 (Hartman, P. 1993). Hur många folkhögskolor som för närvarande ger motsvarande kurser är svårt att uttala sig om med hjälp av befintlig statistik, eftersom den redovisar antalet studietimmar och antalet deltagare (scB). Via en Internetsökning (www.folkhogskola.nu 2012-01-03) fanns det ca 30 skolor som erbjuder textila kurser och 13 med trä/metallkurser under vårterminen 2012.

En annan stor kategori studerande på folkhögskolorna utgjordes av dem som genom kompletterande studier ville skaffa sig formell behörighet att söka till yrkesutbildningar såsom sjuksköterskeskolor, lärarseminarier, teknik- och lantbruksutbildningar. Elever med 9-årig grundskola och två år på folkhögskola kunde på så sätt bli behöriga för ett flertal högskoleutbildningar. 1975 inrättades en särskild folkhögskolekvot för sökande till högskolan (SFS 1974:71).

Även folkhögskolan drabbades av reformsträvandena och utreddes ett antal gånger. Ur statens synpunkt har folkhögskolan genom åren varit en flexibel

utbildningsresurs som kunde möta olika utbildningsbehov allteftersom de uppstod.

Många av dåtidens lärarstudenter hade därför studerat i flera studieformer för att uppnå både allmän och särskild behörighet för att bli antagna till lärarutbildning i slöjd. I en opublicerad enkätstudie (Borg, 1992) har 54 lärarstudenter som antagits 1988-1992 till grundskollärarutbildningen textilslöjd och annat ämne vid Linköpings universitet svarat på frågan vilken skolunderbyggnad de har *före* lärarutbildningen.¹¹ Resultatet redovisas i tabell 3. De som avslutat 3- eller 4-årig gymnasieskola har kompletterat med terminskurser i yrkesskola alternativt folkhögskola med inriktning mot klädsömnad, lannesömnad, vävning, broderi och knyppling, eller det som i tabellen kallas för kompletterande gymnasieutbildning, vilket avser kurser vävning och klädsömnad. De som hade skaffat sig föreskrivna hantverkskunskaper hade inte tillräckligt med studieförberedande kunskaper och hade i stället kompletterat med KomVux eller teoretiska folkhögskolekurser.

Varje student kunde pricka för flera olika alternativ och ange utbildningens längd och inriktning.

Skolform	Antal studenter
Realskola	2
2-årig gymnasieskola	10
3-årig gymnasieskola	34
4-årig gymnasieskola	3
Kompletterande gymnasieutbildning	21
Yrkesskola	1
Folkhögskola	20
KomVux	29
Annan skola	7
Universitet eller högskoleutbildning	6
Annan yrkesutbildning	6
Yrkeserfarenhet mer än 4 år	26
SUMMA	54 studenter

Tabell. 3. Redovisning av studenters förutbildning, antagna till grundskollärarprogrammet textilslöjd och annat ämne, Linköpings universitet 1988-1992.

¹¹ Borg, Kajsa (1993) Enkät angående genomgångna skolor och kurser före grundskollärarutbildningen (opublicerad rapport)

Genom enkäten kan man utläsa att de allra flesta textillärostudenterna hade betyg från flera olika skolformer och kurser. Av de 20 personer som gått på folkhögskola, hade de flesta gått textila kurser, medan de som har gått Kom-Vux (29 personer) oftast hade kompletterat sina skolbetyg i studieförberedande ämnen. 11 personer saknade yrkeserfarenhet, vilket innebär att de antagligen haft en målmedveten studieinriktning och sökt till läroutbildningen direkt efter avslutad gymnasieskola och annan förutbildning. Däremot är det troligt att slöjdläroexamen inte var det första yrkesvalet för de 26 studenter som hade blivit antagna på grundval av sin yrkeserfarenhet.

Samma problem att skaffa sig tillräckliga förkunskaper gällde även för dem som sökte till läroutbildning i trä- och metallslöjd. För att bli antagen till den 1-åriga utbildningen krävdes, förutom normalskolekompetens, en fullbordad yrkesutbildning till exempelvis fin-/möbelsnickare, bildhuggare eller smed samt några års praktik inom yrket.

I båda grupperna sökande fanns de med erfarenheter från arbetslivet. Arbetslivserfarenheten var obligatorisk för antagning till trä- och metallslöjdläroutbildningen, medan sökande till textilläroutbildningen ofta hade haft praktik-tjänstgöring av något slag. Förkunskapskraven medförde att genomsnittsåldern hos de sökande blev hög vid jämförelse med andra lärostudenter, som kunde gå direkt från gymnasieskola till läroutbildningsprogram eller kurser inom läroutbildningen.

Direkta effekter av förändringar på grund av minskade förkunskapskrav

Förkunskapskraven i slöjd minskade radikalt under den undersökta perioden. Från att det krävts flera års studier på yrkesskola på 1960-talet plus yrkeserfarenhet för trä/metallslöjdläroarna minskades kraven till 120 timmar estetisk verksamhet, vilket var ett obligatoriskt inslag på gymnasieskolan fram till 2011. Thorsten Lundberg som var rektor för Slöjdläroarseminariet i Linköping 1960-1985, skriver i en rapport 1977 att förutbildningen genom åren allt mer avlägsnat sig från slöjdläroutbildningens behov. Lundberg fortsätter: "Med nuvarande förutbildningskrav om utbildning inom två olika gymnasielinjer tillgodoser man heller inte de sökandes rätt till normalstudiegång genom gymnasieskolan." Han hänvisar till hur LGV70 medfört att yrkesutbildningarna inom gymnasieskolan helt inriktas mot industrins behov med maskinarbete och processtudier. Lundberg påpekar vidare att grund- och gymnasieskola ger bättre allmänna

grundkunskaper än tidigare, tiden för sådana ämnen inom lärarutbildningen kan därför minimeras eller utgå (Lundberg, 1977).

För tillträde till alla lärarutbildningar skärptes kraven för allmän behörighet för högskolestudier i samband med grundskolläroreformen 1988, samt även den särskilda behörigheten för vissa ämnen. Samtidigt minskade möjligheterna att skaffa efterfrågade förkunskaper i slöjd beroende på gymnasieskolans omorganisation. Tabell 2 visar hur förkunskapskraven gradvis minskat från periodens början. Övriga utbildningar anpassade sina krav till de möjligheter gymnasieskolan erbjöd inom ämnet estetisk verksamhet eller inom det estetiska programmet. Man ifrågasatte så småningom om gymnasieskolans estetiska verksamhet verkligen garanterade slöjdrelevanta kunskaper¹² och förkunskapskravet togs bort helt och hållet vid två universitet. Efter några år utan förkunskapskrav återinfördes dock förkunskapskraven och behörighetsprov började användas för dem som inte med betyg eller intyg kunde styrka sina hantverks- och/eller form- och färgkunskaper. Någon samordning mellan de olika institutionerna med slöjdutbildningar i utformning av de särskilda behörighetskraven har inte varit aktuellt. Uppsala universitet behöll de tidigare förkunskapskraven i textila hantverkstekniker, vilket ledde till ett minskande antal behöriga sökande, vilket antagligen var en bidragande orsak till utbildningens nedläggning på 2009.

I samband med Lärarlyftskurser, kompletteringsutbildningar och den lärarutbildning som började genomföras 2011 öppnades så många olika utbildningsvägar vägar vid sidan om läroprogrammet i form av kurser vid universiteten i Göteborg, Linköping och Umeå samt Konstfackskolan, att det är omöjligt att här kort beskriva hur eventuella förkunskapskrav formulerats.

Från seminarieutbildning till akademiska kurser och program

Lärarutbildning har, sedan den formaliserades kring förra sekelskiftet, bedrivits på olika seminarier för olika kategorier av lärare. På dessa seminarier fanns möjligheter för små- och folkskollärare att komplettera med en kortare utbildning som gav behörighet som lärare i träslöjd alternativt textilslöjd eller hemkunskap. Seminarierna förstatligades 1961 (SOU 1957:28) och placerades under Kungliga Skolöverstyrelsen som tillsynsmyndighet. Lärarutbildning i textilslöjd bedrevs sedan 1961 vid Seminarier för huslig utbildning i Göteborg,

12 Estetisk verksamhet kunde innefatta drama, dans, musik etc.

och stod under inspektion av Länskoleinspektörer, förordnade av sö. Lärarutbildarna kallades facklärare och hade sina respektive ansvarsområden i ämnen som till exempel konstsömnad och fackteckning, garn tekniker, klädsömnad och mönsterkonstruktion, materiallära och konsumentkunskap eller vävning och textilhistoria. Full tjänst för seminarielärarna innebar att de undervisade 27–28 lektioner/vecka (Katalog, Seminarium för Huslig Utbildning, Umeå).

Timplanen för den 1-åriga utbildningen i trä- och metallslöjd omfattade ämnena modersmålet, samhällslära, matematik, fysik och kemi, psykologi och pedagogik, teckning, ritteknik, material-, verktygs- och maskinlära, slöjdmetodik samt skolpraktik, sammanlagt 36 lärarledda lektionstimmar per vecka. Därtill kom frivillig gymnastik (Lundberg, 1977). Utbildningen hade likheter med ett så kallat praktiskt-pedagogiskt år, vilket ingick i andra ämneslärarutbildningar. Hantverksutbildningen förutsattes studenterna ha fått genom sin obligatoriska förutbildning (se tabell 2).

Ämnen	Termi n 1	2	3	4	5	6	Summa vt för helt läsår
Psykologi och pedagogik -	3	3	2	2	2	2	7
Metodik (utom ämnesmetodik)	2[1]	2	1	1	1	1	4
Kemi	3	3	-	-	-	-	3
Fysik	1	1	-	-	-	-	1
Textilkunskap	-	-	3	3	-	-	3
Hälsolära med skolhygien	0,5	0,5	-	-	-	-	0,5
Allmän konsthistoria	3	3	-	-	-	-	3
Textil- och dräkt historia	-	-	3	3	-	-	3
Vävteori	-	-	2	2	-	-	2
Ekonomi- och konsumentkunskap	-	-	-	-	2	2	2
Samhälls- och familjekunskap	-	-	-	-	1	1	1
Textilvård	2	2	-	-	-	-	2
Textilslöjd	4	4	2	2	2	2	8
Mönsterkonstruktion och	1	1	1	1	1	1	3
Klädsömnad	7	7	6	6	7,5	7,5	20,5
Hemtextilier	2	2	-	-	-	-	2
Konstsömnad	5	5	4	4	-	-	9
Vävning	-	-	9	9	-	-	9
Fackteckning	3	3	3	3	3	3	9
Arbetsfysiologi med	1	1	-	-	-	-	1
Föredrag	1	1	-	-	-	-	1
Demonstrationer	-	-	1	1	2	2	3
Auskultationer och	-	-	3	3	-	5	8
Summa	38,5	38,5	40	40	26,5	26,5	105

Tabell 4. Tim- och kursplan för textillärarutbildningen i Uppsala 1971 (Holmberg, 2009, s 100).

Den treåriga textilläro-utbildningen var upplagd på ett annat sätt, där varvades ämnesstudier och mera allmänna ämnen under hela utbildningstiden. Tim- och kursplanerna var identiska för samtliga svenska utbildningar i textil slöjd och förändrades inte särskilt mycket under denna period. Ett examensbevis från den tiden innehöll ca 23 ämnen (Svensk Författningssamling, 1961)¹⁶. Fördelningen i tid över de 6 studietiderna redovisas i tabell 4.

Klädsömnad upptog ensamt en stor del av årsstudietiden (20,5 av totalt 105 veckotimmar) medan vävning, fackteckning och broderi tilldelats 9 veckotimmar vardera. En lektion var 45 minuter fram till att 5-dagarsveckan infördes i mitten av 1960-talet då lektionstiden minskades till 40 minuter.

Samverkan och grupparbete var återkommande begrepp i planerna. Grupp- arbete ansågs vara en fördel för lärandet och för fostran till samarbete, vilket också stämde överens med texterna i grundskolans läroplan, Lgr 69. Experimentellt arbete och egna kompositioner var nya inslag i innehållsföreskrifterna. Att lära rätt handgrepp och textila tekniker var viktigt, men det skulle ske ”på ett personligt vis” (Holmberg, 2009, s 106). Studenterna kunde själva välja uppgifter och uppgiftens omfattning efter av lärarna givna förutsättningar. Självinstruerande material och tekniska hjälpmedel användes. Uppdelningen mellan det som studeras via litteratur och text och det som lärdes in genom hantverket samt färg- och formövningar förefaller vara total, med undantag av att textil- och dräkthistoriska bilder användes som inspiration till broderier, vävar och klädsömnad. Det framgår inte av studieplanerna från Seminarium för Huslig utbildning, Uppsala något som tyder på anknytning till litteratur av annan art i vävning, broderi, fackteckning, klädsömnad eller textilslöjd än rena handböcker med teknikbeskrivningar. Inte heller ses några spår av diskussioner eller seminarieövningar i dessa ämnen. Undervisningens innehåll var delvis anpassat till grund- och gymnasieskolans behov samt syftade till en ökande hantverkskicklighet (Holmberg, 2009).

Akademiska program 1977–1987

En viktig och genomgripande reform var akademiseringen som skedde på grundval av 1977 års högskoleförordning (SFS 1977:263). Avsikten var att jäm-

16 I Stockholm fanns under 1960-talet en vävriktad textillärolinje, där antalet timmar i klädsömnad minskats till förmån för ett ökat antal timmar i vävning och vävteori.

ställa all lärarutbildning med övrig högre utbildning samt att samordna alla olika lärarutbildningar i en gemensam högskoleorganisation. Reformen avsåg även att demokratisera den högre utbildningens organisation och att göra högskoleutbildning tillgänglig för andra studerandegrupper än de som tidigare sökt sig till universiteten. Från införandet av lärarutbildningen i det akademiska systemet kom kravet att undervisningen skulle vila på vetenskaplig grund (SFS 1977:218). Detta medförde möjligheter/krav på att också slöjdlärarutbildningarna skulle forskningsanknytas. Genom att lärarutbildningen skulle byggas på vetenskaplig grund skulle dessutom en kvalitetshöjning garanteras, vilken i sin tur skulle bidra till utveckling av lärarprofessionen. Denna förändring var genomgripande, och problemet med slöjduitbildningarnas bristande forskningsanknytning noterades. I Linköping startade det första större forskningsprojektet om slöjdundervisning i samarbete mellan Institutionen för slöjd och Institutionen för pedagogik, vilket pågick under åren 1977–1980 (Eriksson et al. 1980).

Nu öppnades möjligheter att studera till två-ämneslärare med antingen textil- eller trä/metallslöjd i kombination med engelska eller matematik. Slöjdamnesstudierna upptog 1,5 år medan studierna i det andra ämnet var minst 1 år. Förkunskapskraven i slöjd anpassades efter de kurser yrkesskolan erbjöd. Dessa kunde styrkas med betyg eller genom behörighetsprov. För den som studerade till textillärare innebar reformen inga större skillnader mot tidigare annat än att viss tid försköts från ämnesstudier i slöjd till skrivande av specialarbete i slöjd. Universitets- och högskoleämberget utarbetade en utbildningsplan gemensam för all textillärarutbildning (UHÄ, 1977), motsvarande dokument fanns med all sannolikhet även för den 1-åriga trä- och metallslöjdlärarutbildningen i Linköping. Utbildningen omfattade 120 poäng (= 3 år) och skulle ”förbereda för verksamhet som lärare i grundskola, gymnasieskola, kommunal och statlig högskola, arbetsmarknadsutbildning, kommunal och statlig vuxenutbildning och i övrigt inom den utbildningsverksamhet där linjens utbildningsämne förekommer.” (a.a. s. 2). Slöjdlärarna fick alltså en bred behörighet omfattande undervisning för både små barn och vuxna.

Kristina Malmberg¹⁷ har i en publicerad intervju (2006)¹⁸ berättat om sina

17 Malmberg blev textillärare i slutet av 1950-talet och har även arbetat som slöjdamneskonsulent på Skolöverstyrelsen (SÖ), lärarutbildare och slöjdforskare.

18 Intervjun genomförd av docent Viveca Lindberg, Stockholms universitet.

erfarenheter. De följande citaten kommer alla ur denna intervju. Malmberg ansåg att lärarutbildningen förändrades när den hamnade på universitetet, men att förändringarna infördes gradvis. Hon underströk särskilt skillnaden mellan seminarieundervisningens organisation med fast schema som upprepades varje vecka i en hel termin, och den akademiska undervisningsmodellen med kurser av olika längd samt med glesare schemabunden undervisningstid. Dessutom tillkom de skriftliga specialarbetena vilka inte förekommit tidigare då utbildningen i stort handlade om hantverksarbete. Malmberg menade att akademiseringen bidrog till att ämnesutbildningen i slöjd blev mera lika undervisningen i andra akademiska ämnen och att det också blev större möjligheter att ta tillvara studenternas individuella intressen i det akademiska systemet.

I samband med att utbildningarna ingick i universitetet 1977 blev det förändringar som innebar ett skifte från facitpedagogik till mera individuell slöjd. Det var mycket kontroll tidigare. På akademisk nivå fanns det mera klara ramar, men innanför ramarna kunde studenterna göra vad de ville, arbetena blev mera individuella. Vi lärare tyckte det var svårt när det kom, vi var vana vid att utbildningsinnehållet skulle vara mera föreskrivet. Dessutom gjorde vi kurser som gick på tvärs i stället för kurser i till exempel vävning eller klädsömnad. Nu kunde kurserna heta 'Bild och textil' eller 'Material och form' och inriktas på miljötextilier eller textilier för hemmet. Kursplanerna var ganska lösligt skrivna med vida syften där arbetet skulle starta med bilder och skisser och sedan resultera i en textil av något slag.

Inte bara organisationen förändrades, även studiernas innehåll kom att diskuteras. Avnämarna var inte enbart positiva, de oroade sig för att den akademiska utbildningen inte blev tillräckligt relevant för det blivande yrket. Lärarutbildningen fick försöka rätta sig efter grundskolans krav, handledarna på skolorna fick en större roll och praktiken blev tillrättalagd så att den skulle passa i grundskolorna.

Ett annat problem var att den akademiska utbildningen och hantverksutbildningen byggde på så olika traditioner. Akademiska studier hade högre status och använde undervisnings- och examinationsformer som var anpassade till textbaserade studier, medan både lärarutbildning generellt och hantverksutbildningar speciellt var praxisorienterade och grundade på beprövad erfarenhet. Slöjduitbildningen hade dittills skett med hjälp av mycket lärarledd tid och tids-

krävande färdighetstränande moment när studenterna producerade artefakter utan någon direkt teorianknytning.

Ett stort diskussionsämne var tidsdispositionen. Varför skulle man ha längre tid i lärarutbildningen för slöjd än för engelska? Vi argumenterade för att det tog längre tid att förfärdiga ett hantverk, därmed började vi också diskutera teori och praktik. Mats Martinsson, som var lärare på Chalmers, skrev en artikel där han integrerade matematik och vävteori. Vi började tänka i andra banor med hjälp av hans kommentarer och började även förstå matematik litet bättre.

Den geografiska placeringen av institutionen vid Birger Jarlsgatan, Göteborg skild från övriga universitetsinstitutioner utgjorde ett problem med tanke på utbildningens integration i universitetsvärlden:

Vi som jobbade med textilt utbildning var lite för oss själva. Det låg en konflikt i detta. Vi ville värna om ämnet och få så mycket tid som möjligt, men i relation till det allmänna utbildningsområdet och det andra ämnena blev det komplicerat.

Även när det gällde arbetsuppgifter och examinationer förändrades rutinerna efter 1977:

Resultatet utgjordes förr alltid av produkter. På 1980-talet kunde uppgiften utmyнна i en diskussion eller i att göra ett undervisningsmaterial för strykning eller handla om könsrelaterade frågor som började bli aktuella vid denna tid. Studenterna jobbade allt mer i par eller grupper fastän enskilda insatser skulle kunna urskiljas. Studenternas uppmärksamhet på slöjdundervisningen skulle öka, därför var uppgifterna ofta länkade till exempel från praktiksituationer.

Något annat som gradvis fått allt större betydelse är de ökade möjligheter till internationalisering.

De internationella utblickarna har haft betydelse för utbildningen, eftersom man ser på sitt eget ämne på annat sätt när man har sett en annan utbildning. Det är så olika i olika länder. Det var mycket litet praktiskt arbete i Tyskland. Studenterna fick en föreläsning i batik i Paderborn – om de fick tid över så kunde de jobba litet praktiskt också.

De kunde göra eleganta saker men helt utan barns perspektiv.

Malmberg beskriver både fördelar och problem med slöjdläroutbildningens införlivande i det akademiska systemet. Hennes minnen och upplevelser av det

som hände under perioden kan anses vara representativa för den grupp lärarutbildare som berördes av förändringarna.

Grundskolläraryt utbildning med inriktning mot slöjd och annat ämne 1988–1999

Grundskolläraryt utbildningen genomfördes 1988 (Prop. 1984/85:122). Reformen hade som avsikt att eliminera de kvarvarande resterna från det tidigare systemet i lärarutbildningen med två alternativa studiegångar, antingen folkskola eller realskola. Den ett-åriga utbildningen till lärare i trä- och metallslöjd som byggde på yrkesutbildning och yrkeserfarenhet försvann och ersattes med tre-årig ämnesutbildning i likhet med den textila utbildningen. Inom grundskolläraryt utbildningsprogrammet fanns möjligheter att läsa slöjd och annat ämne (svenska engelska, matematik eller teknik) inom inriktningen mot grundskolans senare år (åk 4–9). För slöjdamnet krävdes minst 1,5 års studier (60p) med möjlighet att inom ramen för programmet läsa ytterligare en termin. Förkunskapskraven kvarstod enligt tidigare.

Ett-ämneslärarna i slöjd fick en generell behörighet att undervisa i slöjd i grundskolans samtliga årskurser samt även på gymnasienivå, dock inte på yrkesutbildningar. Med grundskolläraryt utbildningen fick blivande lärare i slöjd och annat ämne söka till 4–9 utbildningen, men fick ”på köpet” behörighet i slöjd även för årskurs 1–3, men någon didaktisk utbildning för de lägsta årskurserna ingick i ytterst begränsad utsträckning. Trots gemensamma nationella direktiv när det gällde antalet poäng och möjliga ämneskombinationer, organiserades utbildningarna på olika sätt vid de olika universiteterna. Skillnaderna i organisation mellan grundskolläraryt utbildningen i Umeå 1990/91 och den slöjdläraryt utbildning som gavs i Linköping 1991, kan illustreras genom att jämföra de lokala kursplanerna. Umeåutbildningen har samma organisation för såväl inriktningen för textilslöjd som den för trä- och metallslöjd. Organisationen karaktäriseras av större kurser med mera övergripande rubricering och tematiskt innehåll:

- Baskurs, 10 poäng, gemensam för alla lärarstudenter
- Slöjden som kulturspridare, 10 poäng
- Slöjden i närsamhället, 10 poäng
- Slöjden i vår skola, 30 poäng

Utöver dessa 60 poäng (tre terminer) tillkom minst två terminer ämnesstudier i det andra ämnet, andra gemensamma kurser inom lärarutbildningen inklud-

sive praktikperioder samt ett 10 poängs examensarbete, vilket kunde skrivas antingen i slöjd, i allmän didaktik eller i det andra ämnet (Umeå Universitet, Studiehandbok, Grundskollärlinjen 1990/91).

Den treåriga Slöjdlärlinjen vid Linköpings universitet erbjöd i stället ett stort antal mindre, mycket specificerade kurser, se tabell 5. (Linköpings universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, reviderad 1991-05-14).

Ämnesspecifika kurser	Allmänna kurser
Barn, ungdom och slöjd, 5 p	Att vara lärare, 5 p varav 2p praktik
Form- och färgkunskap grundkurs, 3 p	Språkförmåga och språkutveckling, 5 p
Trä I, 10 p, trä II, 6 p; trä III, 5 p; trä IV 6 p	Kunskapens rötter, 2 p
Metall I, 5 p; metall II, 6 p; metall III, 2 p	Från läroplansteori till klassrumsverklighet, 8 p. praktik ingår
Kulturkunskap, 3 p	Elever med särskilda behov, 4 p
Slöjddidaktik I, 2 p; slöjddidaktik II, 5 p	Temastudier 2 p, slöjd kan ingå
Slöjd i andra material, 4 poäng	Grupprocesser, 2 p
Konsumentkunskap 3 p	Praktik, 4 p i slöjd
Ämnesfördjupning i slöjd, 2 p	Praktikantjänstgöring, 6 p i slöjd
Specialarbete I, 3 p; specialarbete II, 7 p	Barns och ungdomars utveckling och inläring, 5 p

Tabell 5. Samtliga kurser i den tre-åriga ett-ämnes utbildningen för lärare i trä- och metallslöjd utan kronologisk ordning, Linköpings universitet 1991. 1 poäng motsvarar ca 1 veckas studier.

I lärarutbildningen i Linköping fanns ambitionen att låta studenter från olika linjer mötas i utbildningen. Därför startade alla lärarstuderande med 4 gemensamma kurser. Även senare i utbildningen förekom kursinslag som studerades gemensamt som grupprocesser, mobbning och problemlösning. Under hela studietiden var alla lärarstudenter indelade i blandade *basgrupper*, som träffades regelbundet i seminarieform under ledning av en lärarutbildare *tutor*, som följde gruppen under de två första åren oavsett den egna ämnesinriktningen (Studiehandledning, Slöjdlärlinjen, Linköpings universitet 1993-09-02).

I samband med Propositionen om Lärarutbildning (1991/92:75) upphörde linjesystemet, och riksdagen beslutade att avskaffa centrala utbildningsplaner. Slöjdamnet nämns inte många gånger i texten, men man noterade att ämneskombinationen med slöjd och annat ämne i grundskollärlinjen 6-9 har rekryteringsproblem. För ett-ämneslärarna krävdes 80 p (2 år) i slöjdamnet för att kunna undervisa både på grund- och gymnasieskola, samt 40 p (1 år) praktiskt-pedagogiska utbildning.

1994 kom en ny högskoleförordning (UFB 1993/94) som decentraliserade styr-

ningen av universitet och högskolor och ett nytt ekonomiskt resursfördelnings-system infördes. Det nya systemet innebar en övergång till resultatstyrning och att varje lärosäte fick ansvar för både utbildningsutbud och ekonomi samt tjänstetillsättningar. Studenterna fick utökade möjligheter att välja nya ämneskombinationer. Med tiden blev det möjligt att kombinera ett estetiskt ämne med i stort sett vilket annat ämne som helst. Kraven på vetenskaplig anknytning ökade och alla lärarstudier ålades att skriva ett examensarbete omfattande 10 poäng, utbildningstiden förlängdes medan tiden för ämnesstudier i slöjd minskade.

Slöjdläroverutbildningar på 2000-talet

Det nya seklet medförde i snabb takt nya reformer av läroverutbildningarna. *Att lära och leda. En läroverutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) innebar ytterligare steg mot samordning mellan olika kategorier av läroverutbildningar. Oavsett om studenten avsåg att bli förskollärare eller ämneslärare på gymnasiet skulle alla blivande lärare läsa samma stoff inom det allmänna undervisningsområdet. Den tidigare Grundskolläroverexamen med slöjd och annat ämne samt Slöjdläroverexamen ersattes med en generell läroverexamen (prop. 1999/2000:135, betänkande 2000/1:UbU3).

Utredningen *En hållbar läroverutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny läroverutbildning* (SOU 2008:109) och propositionen *Bäst i klassen – en ny läroverutbildning* (Prop. 2009/10:89), förändrade radikalt organisation och innehåll i samtliga läroverutbildningar. Fyra nya yrkesexamina infördes: Förskolläroverexamen, Grundläroverexamen omfattande utbildningar från förskola till årskurs 6, samt Ämnesläroverexamen med ett begränsat antal fasta ämneskombinationer antingen för årskurserna 7–9 eller för gymnasieskolan samt yrkesläroverexamen. I och med denna uppdelning försvann möjligheten att utbilda sig till lärare i slöjd för grundskolans årskurser 1–9 som funnits sedan 1960. Däremot utlovades att ämneslärare skulle få undervisa i sina ämnen på nivån under den man skaffat sig utbildning för. Ämneslärare för årskurs 7–9 kunde alltså undervisa i årskurs 4–6, men inte i årskurs 1–3.

Det erbjöds fyra möjligheter till slöjdstudier:

- a) När det gäller lärare i fritidshem för barn i åldrarna 6–12 år omfattade utbildningen 180 högskolepoäng (hp¹⁹). ”30 högskolepoäng bör

19 30 högskolepoäng (hp) motsvarar en termins studier.

omfatta ett eller flera praktiska och estetiska ämnen så att de blivande lärarna även kan få förutsättningar att undervisa i dessa ämnen i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3” (prop. 2009/10:89, s. 22).

b) Lärare med inriktning årskurs 4–6, 240 högskolepoäng, fick möjlighet att välja 30 högskolepoäng (1 termin) ”i något eller några estetiska ämnen” (s.21) samt en möjlig förlängning av studietiden med ytterligare 30 högskolepoäng i samma eller annat ämne. Härmed ansågs att kraven på ämnesbredd och ämnesfördjupning har skärpts jämfört med tidigare utbildning (Prop. 2009/10:89, s. 21).

c) För ämneslärare med inriktning mot årskurs 7–9 gällde att lärarna bör ha tre undervisningsämnen, vilket ansågs öka undervisningens kvalitet. Ämneslärarutbildningen i allmänna ämnen skulle omfatta minst 270 hp, varav 90 hp i ett huvudämne och minst 45 hp i varje undervisningsämne. Inget undantag gjordes för lärare i ”praktiska och estetiska ämnen” vilket innebar att regeringen inte ansåg att ett-ämneslärare skulle utbildas (prop 2009/10:89, s. 27). Samtidigt som antalet poäng skulle fördelas på tre ämnen i stället för två, betonas att yrket kräver både goda ämneskunskaper och en god didaktisk förmåga.

d) I propositionen skrivs också om möjligheter för dem som har tillräckliga ämneskunskaper (motsvarande 90 hp) i minst ett ämne att få en ämneslärarexamen 7–9 efter en kompletterande pedagogisk utbildning om 90 högskolepoäng.

För studenter som valde slöjd som ingångsämne avsattes 60–90 hp (2–3 terminer). Men för dem som valde slöjd som andra eller tredje ämne begränsades utrymmet till 45 hp (1,5 termin) i ämneslärarutbildningen 7–9. I Linköping och Umeå avsåg studietiden antingen textil eller trä/metallstudier, medan samma tid avsåg både textil- och trä/metallslöjd i Göteborg och på Konstfack i Stockholm. Efter aktioner från lärarutbildningarna själva angående den alltför knappa tiden för slöjdämnesstudier, öppnades möjligheter att bli två-ämneslärare i bild och slöjd (90 hp + 90 hp)²⁰.

20 Se till exempel Konstfacks Ramplaner för ämneslärarutbildning i bild och slöjd med inriktning mot grundskolans årskurser 7–9, bild 90 hp + slöjd 90 hp + UVK 60 hp + VFU 30 hp (www.konstfack.se).

Alternativ till lärarprogrammet

Samtidigt som stora pensionsavgångar decimerade slöjdlärarkåren under första decenniet av 2000-talet, minskade antalet platser på slöjdlärarytbildningarna och dessutom visade det sig att allt färre sökte lärarprogram med slöjdinriktning. Bristen på behöriga lärare i slöjd låg på drygt 30%. I denna situation krävdes nytänkande och 2004 startade en distansutbildning vid Umeå universitet. Fyra kurser om 10 p/15 hp på halvfart blev tillsammans ett års studier, vilket motsvarade tiden för ämnesutbildning i slöjd i lärarprogrammet.

Slöjdlärarytbildningen hade en tradition av mycket lärarledd tid, skulle det vara möjligt att bedriva en sådan utbildning med ett fåtal träffar och resten studier på egen hand? Det visade sig att söktrycket till utbildningen blev mycket stort. Många som hade arbetat som obehöriga lärare i slöjd i flera år kunde på så sätt skaffa sig adekvat ämnesutbildning. Med hjälp av nya digitala kommunikationsmöjligheter kom distansutbildningen att fungera mycket väl. Liknande upplägg utvecklades senare för slöjdkurser vid Linköpings universitet liksom för hem- och konsumentkunskap, bild och musik vid Umeå universitet. Studenterna kunde sedan, om de ville, söka till ordinarie lärarytbildningsprogram för att läsa in ytterligare ett ämne och komplettera med de allmänna ämnena för att få en fullständig lärarexamen. Göteborgs universitet satsade stort på att ge kurser i slöjd inom olika statsunderstödda projekt, bland annat kallade Lärarlyftskurser, för att höja och bredda lärarnas kompetens.

Examensrätter och lärarlegitimation

Sedan 1990-talet diskuterades skolans och lärarytbildningens problem och påstådda sjunkande kvalitet livligt i dagspress och media. Tidningarnas katastrofreportage ansågs bekräftade genom elevernas allt sämre prestationer på internationella test. Skoldebatten blev politiserad där förståsigpåare representerande olika ideologier och politiska åsikter pläderade för hur problemen skulle åtgärdas. Ekonomer, läkare och jurister blandade sig i debatten medan lärarna själva inte hördes lika väl. De ansågs tala i egen sak och vara en av anledningarna till problemen. Betygsdebatten utvecklades till en rent partipolitisk fråga utan pedagogiska perspektiv. Politiker på högerkanten pläderade för betyg i tidigare årskurser medan politiker till vänster ansåg att betygsättning kunde vänta till grundskolans senare klasser. Den pedagogiska forskningen, byggd på vetenskapliga rön och internationella erfarenheter kunde inte göra sig hörd. I

stället kände sig trängda utbildningsministrar tvingade till att besluta om hastigt genomförda åtgärder, som senare fick justeras i flera omgångar för att det skulle fungera som det var avsett. Här nedan diskuteras två myndighetsbeslut som fick betydelse för lärarutbildningen i slöjd.

För att säkra lärarutbildningens kvalitet finns det numera krav på att varje lärosäte som vill bedriva utbildning ska vara godkänt av universitetskanslerämbetet (UKÄ). Godkännandet ges både på examens- och inriktningsnivå och för ämneslärarutbildningarna även för de enskilda ämnena, som till exempel slöjd för årskurs 7–9. Tidigare var det möjligt att tillgodoräkna slöjdstudier vid annat lärosäte i en lärarexamen. Lärarexamen där slöjdamnet ingår kan numera bara utfärdas vid ett fåtal universitet som har denna examensrätt. Den geografiska inskränkningen begränsar antalet personer som har möjlighet att studera till lärare med slöjdinriktning.

Ett annat beslut som i allra högsta grad påverkat lärarutbildningen är införandet av en lärarlegitimation. Kravet på legitimation för lärare infördes i skollagen 2011. Målet med legitimation var att öka kvaliteten i svensk skola, höja statusen på läraryrket och tydliggöra vad en lärare är behörig att undervisa i. Tanken var att en legitimation skulle garantera att en legitimerad lärare verkligen hade ämneskunskaper och förmåga att undervisa i det som legitimationen avser. Ansvaret för att utdela legitimation ligger på Skolverket. Skolverket beslutar därför också om tillgodoräknande av motsvarande eller liknande kompetenser. De studenter som nu (2015) söker Skolverkets information (www.skolverket.se) upptäcker att 45 hp (1,5 termin) ämnesstudier eller motsvarande räcker för att få behörighet att undervisa i både textil- och trä/metallslöjd i hela grundskolan, vilket innebär att en del distansstudenter avstår från att läsa den fjärde och sista kursen i distansutbudet²¹. För den som redan har en lärarexamen för åk 1-3 räcker det med 30 hp (1 termin)²². Detta leder till att studenter inte fullföljer slöjdstudier upp till 90 hp, vilket är det som ingår i lärarprogrammet om studenten väljer slöjd som sitt första ämne.

21 E-post konversation 2015-09-25 med propprefekt Anders Narbrink, Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

22 4 a § Behörig att undervisa i grundskolans årskurs 1–3 i ett eller flera av ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik eller slöjd är, utöver vad som följer av 3, 3 a eller 4 §, den som är behörig att undervisa i samma ämne eller ämnen i minst en av årskurserna 7–9 i grundskolan eller i gymnasieskolan. Förordning (2014:1097).

Decentralisering och akademisering som en direkt effekt av reformerna

Organisation

I tidigare budgetpropositioner (bland annat 1991/92:75) fanns in anslagsfördelningen särskilda planeringsramar för antalet nybörjarplatser per utbildningskategori angivna för varje universitet och högskola. När centralstyrningen och grunden för den ekonomiska styrningen förändrades (UFB 1993/94) fick universiteten själva ansvar för sitt kursutbud. De tidigare öronmärkta resurserna till slöjdtutbildningarna försvann och med dem ett stort antal utbildningsplatser i slöjd (Borg, 2007).

Efter 1994 har variationerna i innehåll och organisation mellan utbildningsorterna har under perioden blivit allt större, jämfört med när det fanns centrala regelverk (t.ex. UHÄ, 1986/87). Decentraliseringen har inneburit att olika universitet valt att organisera slöjdtutbildningar på olika sätt. Det är därför inte längre möjligt att beskriva en generell bild i likhet med tabell 2, för utbildningarna på 2000-talet.

Göteborgs universitet började i mitten av 1990-talet att utbilda lärare i slöjd, vilket innebar att alla studenter studerade en kombination av både textil- och trä/metallslöjd. Förändringen möttes med skepsis från andra slöjdlärarytbildningar. De hävdade att ämneskunskaperna i de olika materialområdena blir urholkade, eftersom utbildningstidens längd inte utökats. Lärarutbildare från Göteborg argumenterade för värdet av helhetssyn och processkunskaper oavsett vilket materialområde studenterna studerade och att utbildningen för första gången anpassades till hela slöjddämnet, som det beskrivits i grundskolans kursplaner sedan 1969 (Thors Hugoson I: Pedagogiska magasinet 3/01). Lärarytbildningen i slöjd på Konstfack, i Stockholm, följer samma modell som i Göteborg, medan slöjdlärarytbildningarna vid universiteten i Linköping och Umeå erbjuder kurser i antingen textil slöjd eller trä- och metallslöjd. Studenterna kan välja att, i tillägg till studier i den ena materialinriktning, också utöka sin studiegång med studier i den andra materialinriktningen.

Förutom olika utbildningsplaner för lärarprogrammen, har det vuxit fram en flora av kurser med slöjdinnehåll av olika längd i lärarprogrammen, eller i kompetensgivande kurser och i distansutbildningar. Utbudet varierar från termin till termin beroende på antalet studenter och olika satsningar för att erbjuda behörighetsgivande kurser, som till exempel Lärarlyftet där Skolverket är den beställande instansen. Vissa kurser läggs i "malpåse" när antalet sökande

är alltför litet. Universiteten har svårt att planera med lång framförhållning eftersom institutionernas ekonomi är direkt knuten till antalet antagna studenter (helårsstudieplatser, HÅS) samt till de antal studenter som fullföljer sin utbildning (helårsprestationer, HÅP). Dessutom måste alla lärarutbildningar ansöka om examensrättigheter, vilka kan dras in med kort varsel om inte lärarnas kompetens och studenternas examensarbeten motsvarar de krav som ställts på nationell nivå.

Innehåll

Tiden för allmänna gemensamma lärarstudier, numera kallat *Det Allmänna Utbildningsområdet* (AUO) och praktiktiden i skolorna (VFU) har dock varit densamma för alla slöjduitbildningar men den har ökat från en termin på 1960-talet till två terminer vid Grundskollära reformen 1988 och från 2001 omfattar den tre terminer.

Oavsett de lokala variationerna, är det möjligt att iaktta en tydlig tendens: tidsdispositionen för olika delar av utbildningen har förändrats så att förutsättningarna för att inhämta det hantverkliga ämneskunnandet drastiskt minskats. Det akademiska innehållet i lärarutbildningarna samt tvånget att kombinera slöjd med ett eller två ytterligare ämnen inkräktade på tidsutrymmet för slöjdämnesstudier²³, samtidigt som de obligatoriska förkunskapskraven gällande hantverkskunnandet minskade. Om vi räknar in den tidigare obligatoriska förutbildningen som en del av tiden som krävts av slöjdstudier, har utbildningstidens totala längd inte förändrats nämnvärt. Den totala minimtiden för ämnesstudier i slöjd för blivande lärare, har däremot i realiteten minskat med mer än 75 %. Från totalt 3,5 år för textil och 4,5 år för trä- och metall på 1970-talet till ca 1 år på 2000-talet. Därtill kommer den splittring av lärarutbildning i slöjd för åk 1–3, 4–6 och 7–9 som skedde efter 2011, när 1–1,5 termins studier i ospecificerade materialområden i slöjd räcker för att Skolverket ska ge behörighet för de lägre årskurserna. I Göteborg och sedermera även på Konstfack blev minskningen i olika hantverk ännu större när utbildningen omfattar samtliga materialområden och -tekniker. Utan att gå in på detaljer är det lätt att konstatera att en minskning från 3,5 års studier enbart inom det textila området till 1,5 termins studier i både textil-, trä- och metallmaterial och tekniker inte ger

23 Med ämnesstudier avses det manuella arbetet med redskap och verktyg i slöjdmaterial samt därtill hörande studier i formgivning, materialkunskap och slöjdhistoria.

samma ämnesvidd som tidigare utbildningar. Ämnesfördjupning kan möjligtvis ske inom något av studentens själv valt område. Som en kompensation kan studenterna på eget bevåg och med egna pengar utöka studietiden i slöjd genom individuella val. De kan också skaffa sig flera slöjdpöäng om det ges möjligheter för dem att skriva sina examensarbeten med slöjdinnehåll. Utan någon samordning mellan slöjdläroverutbildningarna vid olika universitet och med användning av en rik flora av kursbenämningar är det knappast möjligt för en avnämare/ rektor att bedöma vilken kompetens en slöjdlärare besitter enbart grundad på examensbeviset. Den ena utbildningen är inte lik den andra.

Tiden för slöjdamnesutbildning har särskilt med den senaste reformen 2011 minskat radikalt, medan utbildningstiden på universitetsnivå har förlängts. Den nya utbildningen inkluderar även studier i ytterligare två andra ämnen eller en kombination med bildämnet. Den vetenskapliga anknytningen i slöjdläroverutbildningen har ökat, genom akademisk kurslitteratur inom både slöjdamnet och Det Allmänna utbildningsområdet (AUO). Studenternas valmöjligheter har under den undersökta perioden både ökat och under kortare perioder begränsats beroende på vilka ämneskombinationer som erbjudits. Utbildningen har demokratiserades genom att studenterna fått större möjligheter att påverka sina studier när beslutet kunde fattas på lokal nivå.

Det som definitivt ökat under perioden är studenternas produktion av akademiska rapporter och uppsatser med möjlighet till mera vetenskaplig ämnesdidaktisk anknytning. Ett mindre specialarbete introducerades redan i samband med utbildningens akademisering 1977. Skriftliga examensarbeten började skrivas på 1990-talet först på B-nivå och efter 2001 på C-nivå med högre vetenskapliga krav och med en omfattning av 10 veckors studier. I samband med den senaste reformen (2011) utökades tiden för produktion av egna skriftliga arbete till att omfatta 10 + 10 veckors studier, vilket innebär att studenterna skall vara bättre förberedda för akademiska studier på avancerad nivå.

Läroverbehörighet

Slöjdläroverna har sedan efterkrigstiden på 1950-talet varit den enda läroverkategori som undervisar i sitt ämne från lågstadiet (åk 1–3) upp till gymnasieskolan med undantag för de yrkesinriktade kurserna. Den behörighet som gavs ett-ämnesläroverna gällde även för KomVux och Folkhögskolor. Grundskolläroverutbildningen gav behörighet att undervisa i grundskolans samtliga årskurser.

Genom att lärarutbildningen splittrats att gälla endast specifika åldersgrupper, erbjuder universiteten ämneslärarutbildning i slöjd endast för åk 7–9, fast med den ”brasklapp” som gäller för alla lärare. De har även behörighet att undervisa i närmast lägre stadium, det vill säga åk 4–6. De som utbildar sig till lärare för åk 1–3 har inget utrymme för estetiska ämnen, medan fritidsledarna/pedagogerna kan välja utbildning i ett eller flera estetiska ämnen om 30 hp (= 1 termin). Någon utbildning i slöjd avsedd för gymnasieskolan eller andra utbildningar på nivåer efter grundskolan finns över huvud taget inte längre.

Det som definitivt påverkar lärarkompetensen i slöjd negativt är den reform som avsåg att garantera att alla lärare i Sverige skulle vara välutbildade och ämneskunniga; lärarlegitimationen. För att bli behörig lärare behövde man fram till början av 2000-talet en avslutad lärarutbildning med examensbevis. Senare infördes kravet på att studenterna skulle ansöka om lärarlegitimation efter en viss tid handledt praktik i de ämnen de utbildat sig i *efter* avslutad lärarutbildning, i likhet med AT-läkartjänster. Detta visade sig omöjligt att genomföra i tider med allt flera obehöriga personer som fick rycka in som lärare. Numera kan även nyutexaminerade lärare ansöka om lärarlegitimation utan att de haft någon praktikplats.

Skolverkets tolkning av behörighetsnivåer utgår från lärarutbildningens utbud. Därför anses 45 hp eller motsvarande i slöjdlänkande verksamhet vara fullt tillräckligt för att bli behörig lärare i slöjd för åk 4–9 och för de mindre barnen kan 15 hp räcka om samma person också har lika mycket utbildning i musik eller bild.²⁴

Långsiktiga konsekvenser av reformerna

Den här artikeln har handlat om förändringar i slöjdundervisning och slöjdlärarutbildningar och hur förändringarna påverkat ämneskunnandet i slöjd och därmed även synen på slöjdekunskaper. Lärarutbildningarnas förändringar har också påverkats av olika yrkeskategoriers professionaliseringssträvanden under samma period. Det är värt att notera att reformerna i grundskolan och lärarutbildningsreformerna på intet sätt synkroniserats. Grundskolan infördes i början av 1960-talet medan Grundskolläraryn reformen sjösattes först 1988, där- efter har grund- och gymnasieskolans organisation och kursplaner reviderats

24 1,5 termin är lika med 45 hp. 15 hp är lika med ca 10 veckor i alla materialen.

vid olika tillfällen fram till 2011 då båda skolformerna samt lärarutbildningen samtidigt fick nya styrdokument, dock utan att något större samråd mellan de olika utredningsorganisationerna skedde.

Ämnesutveckling i slöjd

Arbetet med läro- och kursplaner för skolans samtliga ämnen styrs alltid av politiska direktiv. Bakom direktiven finns i första hand Utbildningsdepartementet och därefter var det tidigare Skolöverstyrelsen, numera Skolverket som fått uppdraget att kalla in ämnesexperter och omvandla de generella direktiven till instruktioner till dem som ska författa den text som kommer att ligga till grund för det som blir den slutliga texten. Efter att ämnesexperternas textförslag manglats igenom ett antal gånger tillsammans med Skolverkets icke slöjd-ämneskunniga representanter, kommer språkgranskare och jurister att ändra eller justera vissa formuleringar innan personer på Utbildningsdepartementet fastställer den slutliga textversionen. Den av ämnesexperterna formulerade ursprungstexten kan alltså ha genomgått stora förändringar innan kursplanetexten slutligen publicerats.

Under 1950-talet slogs ämnena träslöjd och metallslöjd samman till ett ämne. I samband med Lgr-69 sammanfördes även textilslöjd till de övriga två under den gemensamma ämnesbeteckningen Slöjd. I strävan efter att hitta gemensamma nämnare och formuleringar relevanta för de olika materialområdena togs alla begrepp som är typiska för textil alternativt trä- och metall bort i huvudmomenten i Lgr80. Däremot beskrevs vad eleverna skulle göra som till exempel undersöka, planera, pröva, beskriva, konstruera, framställa, jämföra, tillämpa, diskutera etc. I Kursplanen från 2000 blev det möjligt att enas i skrivingar som handlade om arbetsformer och slöjdprocesser.

I den senaste läroplanen Lgr11 utgick tydliga direktiv till kursplaneförfattarna att för likvärdighetens skull använda samma begrepp i samtliga ämnen, vilket ledde till många formuleringar som hade liten eller ingen direkt koppling till den egentliga slöjdverksamheten. Kursplanernas alltmer utslätade texter är styrdokument för undervisningen men ger ingen information slöjdämnets filosofiska bakgrund eller pedagogiska grundtankar. Inte heller framhålls ämnets komplexitet och potential när det gäller att utveckla elevernas kunskaper och förmågor genom arbete i olika material. Den ämnesforskning som har publicerats kan inte få något större genomslag i styrdokumentet, när skrivningarna förväntas vara likartade för alla ämnen.

Slöjddämnet kursplan för grundskolan visar en tydlig förskjutning mellan olika läroplansmodeller (se tab. 1). Förändringar har skett gradvis. Slöjdlärarna har fortsatt enligt tidigare kursplan och endast marginellt justerat sitt arbete (Borg, 1994, 2001) fram till att den målstyrda kursplanemodellen infördes. När målen formulerades som mål att uppnå och mål att sträva mot, prioriterade många lärare i samtliga ämnen att i första hand undervisa så att så många elever som möjligt i första hand klarade godkänt gränsen. Det var viktigt för eleverna att ha betyg i samtliga grundskolans ämnen när de sökte till gymnasieskolan. Det var också viktigt för skolornas statistik, eftersom det lätt gick att läsa ut i de rankinglistor som publicerades i dagstidningarna hur många elever som slutat årskurs 9 med eller utan fullständiga betyg. Kunskapsnivåer utöver den nödvändiga blev tydligare formulerade i det nya kunskapsbaserade betygssystem som infördes 2011 då formuleringar angående progressionen mellan olika kunskapssteg blev tydligare (Jönsson 2010).

Att som ovan studera olika kursplanetexter kan dock vara ett mindre lämpligt sätt för att få vetskap om slöjddämnet utveckling eftersom ämnet egentligen saknar en stabil vetenskaplig grund som styrdokumentet kan relateras till. Kursplaner är politiskt grundade dokument som i stor utsträckning beskriver *vad* som ämnet skall innehålla och *vad* som skall bedömas, men mera sällan *hur* undervisningen skall gå till. I de flesta andra ämnen finns läromedel som tolkar kursplanernas innehåll. De kan vara förklarande och utvecklande av den knappa kursplanetexten, men ett läromedel kan också bli insnävande och av lärarna uppfattat som en text med tolkningsföreträde, som bör följas. Läromedel för slöjddämnet har funnits, men aldrig fått något stort genomslag. Slöjdlärarna har ofta valt att själva producera de hjälpmedel de behövt i sin undervisning.

Ämnesutvecklingen i slöjddämnet bygger på slöjdlärares egna erfarenheter och utveckling av undervisningssituationer. Det är när det gäller arbetssätt och undervisningsmetoder som slöjdlärarna har varit både föregångare och banbrytare. Den utvecklingen har inte specifikt vetenskapligt dokumenterats, men skymtar fram bitvis i några avhandlingar (Johansson 2002; Hasselskog 2010; Mäkelä 2011; Westerlund 2015). De nationella utvärderingar som genomförts bidrar också till att göra bilden av slöjdundervisningen tydligare (Skolverket 1993, 2005, 2015).

Redan 1962 strävade slöjdlärarna efter att eleverna skulle arbeta med föremål som var relevanta för dem själva och stämde överens med elevernas ålder och

sysselsättningar. Anknytningen till elevernas egna intressen och tankevärld har med största sannolikhet haft betydelse för att slöjdamnet varit och fortfarande är ett av skolans mest populära ämnen. 1969 kom formuleringar om att eleverna skulle kunna påverka innehållet i slöjdundervisningen, vilken skulle ske i demokratiska former. En liknande individualisering var svår att åstadkomma i andra ämnen. I internationella jämförelser var Sverige bland de första länder, kanske allra först, som hävdade att både pojkar och flickor skulle få pröva på att arbeta i samtliga slöjdmaterial. Efter 1980 var slöjdlärarna goda samarbetspartners till så gott som alla andra skolämnen i olika slags ämnesövergripande projekt. Lärare i estetiska ämnen utnyttjades i överkant i teater- musikal- och SO-projekt så till den grad att de ansåg sig själva vara bara ”hjälp-gummor och hjälp-gubbar” eftersom de kunde stimulera eleverna att intressera sig även för andra ämnen. Kunskap om och träning i att återbruka material och föremål har förekommit i slöjdundervisningen sedan 1970-talet, en föregångare till det vi idag kallar utbildning för ett hållbart samhälle. Tematiserad undervisning och processtänkande praktiserades allmänt i slöjdundervisningen långt innan det blev aktuellt i andra skolämnen. Formativ bedömning och formulering av autentiska uppgifter har slöjdlärare sysslat med sedan grundskolans genomförande, ca 40 år innan begreppen blev pedagogiskt mode och fick vetenskapliga namn. Att träna sig att reflektera över det man som elev åstadkommit på varje slöjdlektion blev mycket vanligt i slutet av 1990-talet efter att nationella utvärderingen använt en dagboksmetod i sin undersökning (Skolverket 1993). Även när det gäller att ta in datorn i slöjdsalen har vissa lärare i slöjd varit mycket snabba och blivit förebilder för hur man kan utnyttja de nya tekniska möjligheterna i formgivning, konstruktion, kommunikation och dokumentation.

Slöjdlärarnas stora ämneskunnande har med säkerhet bidragit till deras förmåga att anpassa sin undervisning till nya förutsättningar och att utveckla olika sidor av ämnet samt att samarbeta med olika kategorier av kolleger.

Tid och ämneskunnande

Även om det inte är självklart att det finns en direkt koppling mellan antalet undervisningstimmar och graden av kvalitet i ämneskunskaperna, är det helt klart att mindre tid för ämnet också ger mindre tid att öva. Alla skolämnen som kräver olika slags kroppskontroll, till exempel koordination hjärna-öga-hand i slöjden samt musicerande och idrottsutövning av alla sorter behöver viss

tid för att nå önskat resultat. Den obligatoriska undervisningstiden i slöjd har minskat från ungefär 360 tim²⁵ (Lgr62) till 330 timmar (Lgr11), men 1962 var all slöjdundervisning, med undantag för 20 timmars slöjdbyte, inom antingen textilslöjd eller trä- och metallslöjd. Numera omfattar vanligtvis undervisningen i årskurs 1–6, samtliga materialområden, medan det kan finnas valmöjligheter i årskurserna 7–9. Ser man slöjd som ett sammanhållet ämne, utan att ta hänsyn till olika materialspecialiteter, så är minskningen i timantal inte så stor, men räknar man undervisningstimmar i de olika materialen och träning med olika verktyg, så är den materialspecifika skillnaden en minskning av 35% - 50% av undervisningstiden. I stället har undervisning i andra material tillkommit. Ämneskunnandet på grundskolenivå omfattar numera ett vidare område, men har minskat i djup.

Samma tendens med minskande utbildningstid i ämnet har också gällt lärarutbildningen. För det första har alla krav på förutbildning för att antas till lärarutbildningen försvunnit. Folkhögskolan som under den studerade tiden används som dragspel och erbjuder flexibla möjligheter till kompletterande studier av olika slag har därför mist en del av sitt elevunderlag. För det andra har tiden för slöjdämnesstudier innanför lärarutbildningens ram också minskat. Maximalt är det numera möjligt att på grundutbildningsnivå få 3 terminer utbildning i slöjddkurser, medan det visar sig vara tillräckligt med 1,5 termin om slöjd väljs som ämne två. Kortare kurser på 0,5–1 termin ger behörighet för att undervisa mindre barn i estetiska ämnen. Det går att ifrågasätta om den bakomliggande tanken att det räcker med ett minimum av ämneskunskaper för att undervisa mindre barn är riktig och vetenskapligt belagd. Det skulle lika gärna kunna vara så att det krävs utomordentligt goda kunskaper för att kunna skapa nyfikenhet och intresse hos mindre barn när nya ämnesområden ska introduceras.

Den beskrivna utvecklingen från en mera styrd förmålsinriktning till en tolkningsbar processtyrning i kursplanerna ger lärarna mera frihet att utveckla undervisningen, men den har även en baksida. När styrdokumentens texter ska tolkas lokalt samtidigt som 1/3 av antalet lärare i slöjd saknar lärarutbildning, uppstår problem när slöjdämnets innehåll och legitimitet diskuteras. Gamla

25 De i timplanen angivna veckotimmarna i 40 min lektioner har räknats om till 60 minuters timmar för att kunna jämföras med nuvarande sätt att beskriva timitid per ämne (Lgr-62, s 111 och s 117).

föreställningar och mytbildning om ämnets innehåll och syfte riskerar att bli mera styrande än aktuella kursplaner. Vikarierande lärare kan vara hantverkskunniga men sakna utbildning i slöjdamnens pedagogiska syften och undervisar därför på ungefär samma sätt som de kommer ihåg sin egen slöjdundervisning.

De som idag (2015) utbildar sig till lärare i slöjd, kan ha obefintliga slöjdkunskaper sedan tidigare, eftersom detta inte kontrolleras eller krävs för antagning slöjdkurser. De kan genomgå en 1,5 termins utbildning i både textil-, trä och metallslöjd och bli behöriga att undervisa i grundskolan. Skillnader i ämneskompetens jämfört med de lärare som utbildats under 1900-talet är foridabel. En välutbildad lärare har helt andra möjligheter att möta varje elevs behov. En lärare med mycket kort utbildning är däremot mera begränsad i sin repertoar och tvingas inrikta sin undervisning på det ämnesinnehåll som hon/han behärskar.

Sammanfattningsvis kan konstateras att tiden för att utbildas i slöjd har minskat på grundskolenivå, på utbildningsnivåer efter grundskolan och i lärarutbildningen. Ämnets beskrivning i styrdokumentet har blivit allt diffusare först på grund av ambitionen att använda gemensamma och materialneutrala formuleringar senare på grund av Skolverkets direktiv att använda samma begrepp för samtliga ämnen. Vad som egentligen är ämneskunskande i slöjd har blivit en oklar fråga. På 1960-talet var uppfattningen ganska klar. Den som hade goda hantverkskunskaper och kunde framställa fungerande, hållbara och estetiskt tilltalande föremål i slöjdens material (textil, trä och metall) eventuellt också med dekorer och utsmyckningar hade goda slöjdkunskaper. Kunskaperna manifesterades i de tillverkade föremålen. Trenden att neutralisera och generalisera kursplanetexterna har bidragit till ämneskunskandet blivit allt mer otydligt. Eleverna uppskattar ämnet men ställer sig allt mera frågade till vilken nytta de kan ha av sina slöjdkunskaper (Skolverket, 2005). För att numera få betyget A i årskurs 9 i slöjd skall eleven enligt kunskapskraven kunna ”på ett välutvecklat och väl genomarbetat sätt formge och framställa slöjdföremål i olika material utifrån instruktioner och egna initiativ” ... kunna ”använda handverktyg, redskap och maskiner på ett säkert och ändamålsenligt sätt med precision” ... kunna avge ”välutvecklade motiveringar till sina val” ... ”utveckla idéer” ... ”pröva och ompröva hur hantverkstekniker och material kan kombineras” ... ”välja handlingsalternativ” ... ”ge välutvecklade omdömen om arbetsprocessen med god användning av slöjdspecifika begrepp” ... samt ”föra välutvecklade

resonemang med kopplingar till egna erfarenheter samt trender och traditioner i olika kulturer” (Lgr 11, s. 220-221). Ovanstående utdrag ur kursplanens text är fragmentiserat, men innehåller de mest väsentliga bedömningsvariablerna. Mycket text med icke-slöjdspecifikt innehåll skymmer den komplicerade och krävande processen att visualisera och materialisera från början diffusa idéer. Den återspeglar inte alla de val och överväganden grundade på kunskaper om material och verktyg/redskap/tekniker som måste göras inför varje slöjdarbete. Inte heller kan en sådan text utreda hur eleverna kan mobilisera mod att skapa sina egna uttryck och utveckla förståelse för slöjd från andra tider och andra kulturer och låta sig inspireras av olika företeelser i samhället.

Konsekvenser för slöjdlärares yrkesprofessionalitet

Till synes har lärarutbildningarna gått från en inriktning mot praktik till en mera teoretisk kunskap, men förändringen är mera komplex än så. Man kan karakterisera förändringen som en utveckling i riktning från handlings- och erfarenhetsbaserad kunskap till studier av texter producerade på vetenskaplig grund. Det finns farhågor om att akademiseringen egentligen *ger en ökad polarisering mellan praktik och teori* (Selander i Fransson, 2003), andra forskare framhåller tvärt emot att den professionella kunskapen bygger på *en ökad förmåga att kunna förena handling och förståelse* samt kunna inta en kritiskt ifrågasättande inställning till den egna funktionen (Abrandt, 1997). En lärarutbildningsutredning väljer den tredje förklaringsmodellen, genom att betona hur man kan närma sig frågor från *två olika håll*.

Å ena sidan kan den vetenskapliga kunskapen beskrivas med utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten. Å andra sidan kan lärares yrkespraktik vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. (SOU 1999:63, s.66-67)

En förklaring till de olika synsätten på förhållandet teori och praktik kan bero på vilken utbildning det gäller och hur yrkeskunnande, reflektion och teoretiserande kombineras. Kunskaper *om* yrket har blivit viktigare än kunskaper *i* yrket. (Fransson, 2003). Förändringarna i slöjdlärarutbildningarna är inte isolerade företeelser, liknande utveckling har skett även i andra yrkesutbildningar som på samma sätt har akademiserats från 1977 och framåt. Sjuksköterskeutbildningen var på 1970-talet 2-årig men förlängdes 1993 med ett år för att bli

mera högskolemässig. Den ökande vetenskapligheten har fått till effekt att det blivit ett glapp mellan innehållet i utbildningen som med stöd i vårdvetenskapliga teorier pekar på hur det bör vara och de kunskaper som en nyutexaminerad sjuksköterska förväntas ha i den kliniska praktiken. Teorierna stämmer inte alltid överensstämmer med praktiken. Liknande konsekvenser kan iakttagas även i lärarutbildningen. I tidigare versioner av lärarutbildningarna var det ofta i yrket erfarna personer som undervisade, i nutida utbildningar är de som undervisar främst akademiskt meriterade, även om många i grunden kommer från yrkesområdet (Fransson, 2003).

Stora likheter finns mellan omvårdnadsyrkenas och lärarutbildningarnas väg mot ökad vetenskaplig förankring. Englund & Linné har i flera artiklar (2005, 2008, 2011) rapporterat från forskningsprojektet *När praktikgrundad kunskap möter högskolan*. Forskarna har inriktat sig på att studera språk- och språkanvändning i utbildningar som kommer från traditioner där det har varit viktigare att kunna handla än att kunna uttrycka sig i akademiska texter, ex. sjuksköterske- förskolläro- och textilläro- utbildningarna. De hävdar att utbildningen leder till att studenterna blir delaktiga i specifika kulturella kontexter. De tidigare seminarieutbildningarna var därför en viktig arena för lärares formande av sin yrkesidentitet, samtidigt som utbildningen var starkt normerande. I seminarietraditionen var det främst den blivande läraren som person som skulle ändras/utvecklas genom det som lärdes in, vilket står i kontrast mot en kritiskt analyserande vetenskaplig kunskapskultur. I den tidigare lärarutbildningen användes ett tydligare yrkesrelaterat språk och förebildlighet i samband med praktikperioderna till skillnad mot det kritiskt iakttagande förhållningssätt som dagen studenter lär sig att praktisera och det begreppstära vetenskapliga språk som studenterna tränas i att använda i enskilda uppgifter och skrivande av examensarbete (Linné, 2011).

Heyman & Perez (red.)(2000) beskriver samma förändring fast utifrån de yrkesverksammars perspektiv. I antologin hittar vi sjuksköterskan som beskriver hur hon fått släppa den egentliga patientvården och i stället blivit administratör och numera får ägna mycket tid åt dokumentation. En annan sjuksköterska framhåller att kravet på dokumentation har stimulerat utvecklingen av ett professionellt yrkesspråk, vilket lett till kompetensutveckling. Sjukgymnasten framhåller de nya möjligheterna att med hjälp av högre utbildning gå från att vara generalist till att bli specialist. Läraren framhåller att kommunaliseringen

1991 medförde att skolverksamheten kunde organiseras helt olika i olika kommuner och påtvingat samarbete och delat ansvar ”tar tid” från den egentliga undervisningen och tiden med eleverna. Lärarbetet har formaliserats.

Införande av lärarlegitimation är något som understöts av lärarnas fackliga organisationer som ett led i professionaliseringen av yrkeskåren. Lärarutbildningen skulle kompletteras med ett obligatoriskt yrkesår inkluderande kontakt med utbildad mentor, liknande läkarnas AT-tjänstgöring. Men åtgärden kan också ses som ett tecken på att den kontakt med yrkespraktiken som ges innanför utbildningstiden inte räcker till, utan bör kompletteras med ytterligare tid i yrket innan man kan få arbeta självständigt. Från och med sommaren 2014 har dock kravet på praktikår tagits bort för dem som genomgått lärarutbildningsprogram. De nya lärarna kan ansöka om legitimation direkt efter examen. Legitimationen har blivit en rent administrativ åtgärd, utan kvalitetshöjande inslag, vilket gör den ganska överflödiga.

Utbildningsvägar inom slöjdområdet

Universiteten har var för sig kunnat fatta beslut om att minska, alternativt lägga ned utbildningen till lärare i slöjd, för att i stället prioritera andra utbildningar. Trots välgrundade prognoser gällande samhällets behov av minst 250 nya lärare i slöjd på per år under perioden 2008–2012 avslutade endast 85 personer sin utbildning 2009 och trenden är nedåtgående. Ett problem som inte analyserats är den nationella trenden med sjunkande söktalet till samtliga slöjdlärarutbildningsprogram, vilket starkt kontrasterar mot de mycket högre söktalet till distanskurser i slöjd. Det stora antalet sökande visar att intresse och behov av slöjduitbildningar finns, även om programutbildningarna inte lockar.

Fram till mitten av 1990-talet fanns det särskilda institutioner för slöjd alternativt textilvetenskap vid universiteten i Göteborg, Linköping, Umeå och Uppsala universitet. Det innebar att det fanns både prefekter och studierektorer som fick vara med att planera och påverka beslut inom fakulteterna. 2014 fanns det ingen prefekt med slöjddkompetens vid något universitet i Sverige. På senare år har universiteten strävat efter att skapa större administrativa enheter, flera mindre institutioner har slagits samman till en större.²⁶ Det har blivit mycket

26 Slöjduitbildningar finns 2015 vid Högskolan för design och konsthantverk, Institutionskollegiet Visuellt och materiell kultur, Göteborgs universitet; Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet; Institutionen för bildpedagogik,

svårare för små slöjdvdelningar att, i en stor organisation, med framgång argumentera för utbildningsvolym, lokaler, resurser och doktorandtjänster. Slöjdläroverutbildningarna har generellt blivit mera osynliga i respektive universitetsorganisation.

Läroverutbildarnas arbetssituation har också förändrats radikalt under perioden 1960–2001. Mycket av arbetet utträttas inte längre tillsammans med studenter i verkstäder och ateljéer, utan har blivit enskilt arbete framför datorn i det egna arbetsrummet. Den hantverksskicklighet och lärovererfarenhet som tidigare var önskvärda meriter vid anställningar, värderas numera inte lika högt som akademiska examina. Inte förrän ett generationsskifte har bidragit till att läroverkåren förnyats, kommer diskrepansen mellan läroverutbildarnas praktikgrundade expertis och de förväntade akademiska examina som numera krävs, att utplånas. För att upprätthålla en avancerad nivå på hantverkskompetensen i slöjduverutbildningarna har ett fåtal läroverutbildare tillsatts på ”konstnärlig grund” i stället för på akademiska meriter. Dessa lärover har ett otydligt uppdrag och riskerar att bli en (isolerad) enklav utan sammanhang, eftersom den kompetens de besitter inte kan värderas enligt akademisk skala, inte heller efter konstnärliga meriter eftersom läroverutbildningen inte ingår i de konstnärliga högskolorna. Det krävs mycket gott samarbete mellan olika läroverkategorier på respektive institution, för att inte riskera en ökad polarisering och konkurrens mellan dem som företräder olika kunskapstraditioner. Akademiens kunskapssyn och akademins arbets- och examinationsformer har utan tvekan fått tolkningsföreträde på hantverksskunnandets och den erfarenhetsbaserade kunskapens bekostnad.

Fortbildningsmöjligheter för slöjdlärover har varit en bristvara genom hela utbildningssystemet. Slöjdlärover som velat förkovra sig har inte haft många utbildningsalternativ, bortsett från kortare hantverkskurser. Detta har lett till att universitetsinstitutionerna har svårt att anställa läroverutbildare med både slöjduverkompetens och erforderliga akademiska studier. Det har varit svårt för läroverutbildarna i slöjduverna att finna relevant kompetensutveckling. En unik magisterutbildning på distans vid Umeå universitet har lockat deltagare från både Sverige och Norge. Eftersom en vetenskaplig hemvist saknas i Sverige, så har de som hittills disputerat med inriktning mot slöjd, fått sin examen i pedagogik, hushållsvetenskap, pedagogiskt arbete eller i slöjduverpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Forskningsintresserade lärover i slöjd måste konkur-

rera inom stora fält med andra sökande. 2015 finns det, författaren veterligt, en enda slöjdlärdoktorand i Sverige samt några som studerar på licentiat- och magisternivåer. Bristen på vetenskaplig hemvist medför också brist på kompetenta handledare på alla akademiska nivåer.

Vem ansvarar för ett skolämne?

Skolsystemet och utbildningsväsendet är till varandra relaterade mångfaceterade och komplicerade system med många aktörer och många inblandade instanser. De flesta utredningar och beslut fattas helt oberoende av det som sker på andra nivåer. Seminarietraditionen ansågs förlegad som lärarutbildning, eftersom den representerade en traderad kunskapsöverföring. För att höja kvaliteten i all lärarutbildning fördes den in i det akademiska systemet 1977. Därmed skulle undervisningen vila på vetenskaplig grund – men vad händer med ett ämne, som till större delen saknar ämnesdidaktisk forskning och vetenskapligt belagda teorier? När definierade grundläggande begrepp och teoretisk överbyggnad saknades har utvecklingen av slöjdämnet i stor utsträckning påverkats av dels politisk ideologi synlig i kursplanetexterna, dels starka ämnes-traditioner i lärarnas tolkningar. Politiker och tjänstemän på riks- och lokal nivå, Skolverket, rektorer, kolleger och slöjdlärarna själva, alla bidrar i viss mån till vilken syn på slöjdämnet som ska gälla. Möjligheter saknas att spegla olika uppfattningar mot en vedertagen stabil ämnesdefinition på akademisk nivå, som består oavsett vilken politisk inriktning som styr beslutsfattandet.

Utbildningsdepartementet har bidragit med ett antal beslut som bidragit till försämrade förutsättningar för slöjdämnet. Kursplanetexterna har blivit allt otydligare. I strävan efter materialneutrala formuleringar har det slöjdspecifika försvunnit. Här har ämnesföreträdarna själva strävat efter det som är gemensamt och generellt i stället för att lyfta fram och betona rikedom och variationsmöjligheterna i slöjdämnets olika material. Ämnesbeskrivningen i kursplanerna har blivit ointressant och byråkratisk. Utbildningsdepartementet och Skolverket har i sina direktiv ytterligare suddat ut ämnesprofilerna genom att i bedömningsanvisningarna införa ett slags generellt kursplanespråk med värdeord som snarare förvirrar än klargör kunskapskvaliteter.

Vid planering av utbildningsvägar till olika yrken, har det aldrig funnits en rak väg till slöjdläraryrket. Gradvis har de flesta utbildningar, linjer och pro-

gram som kunde ge den nödvändiga studieförberedande inriktningen i kombination med någon form av estetisk eller hantverksutbildning eliminerats. Det går inte att formulera särskilda obligatoriska behörighetskrav för inträde till lärarutbildning när möjligheter till förutbildning inte existerar.

Lärarreformerna har steg för steg minskat poängkraven för slöjdamnet. Den senaste reformen har medfört att studenterna hoppar av sina studier vid 45 hp (1,5 terminer) eftersom det räcker för att få behörighet i slöjd som andraämne, i stället för att fortsätta till 60 hp (2 terminer distansstudier) eller 90 hp (3 terminer programstudier). Lärarlegitimationen som skulle garantera att lärarna var välutbildade och kunniga har blivit kontraproduktiv när det gäller slöjdamnet. Det har aldrig tidigare funnits behöriga slöjdlärare med så kort ämnesutbildning som de som läser på nyaste Lärarprogrammet (2015). Lärare med mycket begränsade kunskaper i sitt ämne har inget annat val än att undervisa i det som de säkert kan, oavsett vad kursplanen säger. Slöjdundervisningen kommer därför att anpassas och bli mera styrd om den begränsas av en lärares bristande repertoar.

Universiteten inriktar sig i första hand på utbildningar med många studenter och har svårt att tillgodose mindre studerandegrupper som kräver speciellt utrustade lokaler med fast utrustning för slöjdaktiviteter. Små enheter får anpassas organisatoriskt och ekonomiskt efter att de större grupperna fått sitt. Universiteten är autonoma och skulle i princip kunna besluta, var för sig, att lägga ner all slöjdlärarutbildning utan samråd sins emellan, om antalet sökande inte är tillräckligt stort och utbildningen därför inte blir ekonomisk försvarbar. Beslut fattas grundade på ekonomiska förutsättningar utan konsekvensanalyser och trots ett dokumenterat utbildningsbehov, eftersom det är lärarbrist. Inga särskilda insatser för att locka studerande till slöjdutbildningarna har gjorts. Slöjdforskningen har aldrig erhållit några fasta forskningsresurser trots att det snart gått 40 år efter akademiseringen. En enda professor i slöjd finns anställd vid Göteborgs universitet, men hon arbetar deltid även i Norge och Finland. Inget eget vetenskapsområde slöjdvetskap har kunnat etableras i likhet med musikvetenskap eller idrottsvetenskap.

Den uppföljande och kvalitetsgranskande verksamhet som *Högskoleverket*, numera *Universitetskanslersämbetet* ansvarar för, har hittills *aldrig* riktat sitt intresse mot slöjdlärarutbildningarna och genomfört en nationell utvärdering. I de utvärderingar av ämneslärarutbildningen som genomförts är slöjdutbild-

ningarna knappast omnämnda. Inte heller följs kvaliteten i slöjdundervisningen upp av Skolinspektionen. Skolinspektörerna inspekterar olika grund- och gymnasieskolor, men aldrig slöjdundervisningen.

I ett *marknadsekoniskt samhälle* finns också externa aktörer som försöker komma in i skola och utbildningssystem. Hemslöjden har utvecklat ett nätverk av Slöjdklubbar över hela landet, med hantverksintresserade instruktörer som utbildats i kortare kurser. Så länge detta utgör komplement till skolans slöjdundervisning är det givetvis utmärkt, men om några dagars växtfärgning, tovning eller täljövningar kommer att ersätta hela eller delar av skolans ordinarie slöjdundervisning, är det en katastrof för ämnet som är betydligt mera mångsidigt än den verksamhet som Slöjdklubbarna kan erbjuda. Dessutom arbetar Hemslöjden med en metodik som närmast liknar den föremålsstyrda slöjdundervisningen för 60 år sedan.

Avslutande reflektion

Fram till början av 1990-talet kan alla beslut rörande svenska skolan och vårt utbildningssystem kallas för breda politiska samförståndslösningar. Därefter har skolan blivit en politisk tummelplats, där en del frågor (till exempel betygsfrågan) och en del ämnen mer eller mindre ockuperats av det ena eller andra partiet. Politiker utan egen pedagogisk kompetens gör diverse utspel utan att ha tid för konsekvensutredningar. När besluten sedan behöver korrigeras uppstår en ryckighet i skolverksamheten, elever och studenter drabbas när olika system inte är kompatibla.

Ett unikt skolämne, vars pedagogiska idé utvecklades i Sverige och spreds över hela världen för 100 år sedan håller på att raderas ut, med hjälp av ambitiösa politiska beslutsfattare. Nästan alla beslut som tagits och reformer som sjuöatts efter 1962 har, oberoende av varandra och oavsett övergripande syfte, bidragit med nya problem och negativa effekter när det gäller slöjdämnet. Ämnet har ändå inom givna ramar kontinuerligt utvecklats och förnyats tack vare slöjdlärarnas arbete. Skolverkets nuvarande behörighetsbedömningar rycker undan alla argument för dem som hävdar att slöjdlärare behöver gedigna ämneskunskaper och när slöjdlärare själva har minimala ämneskunskaper kommer ämnesutvecklingen att avstanna. Slöjdämnet skulle innehållsmässigt kunna vara skolans modernaste ämne, om inte så många olika åtgärder och beslut ideligen ändrade förutsättningarna.

Vem tar ansvar för slöjdämnet framtida utveckling alternativt avveckling? För att slöjdämnet ska utvecklas och inte avvecklas verkar det krävas en tillbakagång till en centraliserad organisation, där någon person eller instans får till uppgift att ha överblick över hela utbildningssystemet. En sådan person skulle se till att kedjan av utbildningsmöjligheter inte bryts, samt slå larm när ett beslut verkar strypa verksamheten på någon nivå. Med nuvarande ensidiga intressekoncentration från både politiker och skolansvarigas sida på skolresultaten i några få "viktiga" ämnen, hamnar andra ämnen i skuggan. Det gäller till exempel hemkunskap, fysik, biologi, kemi och teknik liksom andra främmande språk än engelskan. Slöjdämnet men även andra ämnen, skulle tjäna på återinförande av nationella ämneskonsulter, som kan bevaka utvecklingen och vara talesperson för ämnet på nationell nivå samt bistå med viss samordning och råd till kommuner och enskilda skolor. Ämneskonsulterna borde vara knutna till ämnesdidaktiska centra, där aktuella forskningsresultat kan transformeras till undervisningspraktik. På universitetsnivå bör snarast ett vetenskapsområde med slöjdinriktning etableras i syfte att utveckla en vetenskaplig grund i likhet med musikvetenskap, hushållsvetenskap och idrottsvetenskap.

Trots reformernas goda intentioner om ökad jämställdhet och likvärdighet samt politikernas visioner om en skola med höga kvalitetskrav och goda resultat har denna artikel handlat om slöjdämnet fragmentisering. Hur har det egentligen gått för de andra ämnena i grunskolan under motsvarande tidsperiod?

Referenser

- Abrandt Dahlgren, Madeleine (1997) *Learning physiotherapy; the impact of formal education and professional experience*. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, Kajsa (1995) *Slöjdämnet i förändring 1962–1994*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Borg, Kajsa (2001) *Slöjdämnet intryck – uttryck – avtryck*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Borg, Kajsa (2007). Akademisering – en väg till ökad professionalism i läraryrket? *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 12, nr 3, s 212-226.
- Borg, Kajsa (2008) Kreativitet eller problemlösning – vad bedömer vi i slöjden? I: Borg & Lindström (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, Boel (2011) (red.) *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm. Stockholms universitets förlag.
- Englund, Boel & Linné, Agneta (2005) Knowledge, gender and teacher education cultures 1950-2005. Paper presented at the *Nordic Educational Association (NERA) 33rd Congress*, Oslo, mars 2005.
- Englund, Boel & Linné Agneta (2008) Academic tribes and less academic tribes – practical knowledge, academic values and teacher education. Paper presented at the *Nordic Educational Association (NERA)* , Univ. of Aarhus, Denmark.
- Eriksson, Inger (2007) *Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, Karl-Henrik; Guttormsen, Edel; Lundberg, Thorsten & Malmberg, Kristina (1980). *Skolan och slöjden*. Slutrapport. Linköping: Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen.
- Fransson, Göran (2003) *Teori och praktik i yrke och utbildning. Komparativa fallstudier med arkitekter, ingenjörer, sjuksköterskor och officerare*. Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 13. Stockholm: HLS Förlag.
- Gustavsson, Bernt (red.)(2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs universitet (1991) *Hjärna Händer, 100 års textil slöjd*. Göteborg: Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.

- Hartman, Per (1984) *Slöjd för arbete och fritid? En studie av läroplansförändringar och debatt inom slöjddämnet*. Stockholm: HLS, Institutionen för pedagogik. (licenciatuppsats)
- Hartman, Per (1993) *Skola för ande och hand. En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hartman, Sven, Thorbjörnsson, Hans & Trotzig, Eva (1995) *Handens pedagogik. Skapande Vetande*. Rapport nr 29. Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, Sven (red.) (2014) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Hasselskog, Peter (2008) Här är det slöjdprocessen som räknas. I: Lindberg, V. & Borg, K. *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Hasselskog, Peter (2010) *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 289.
- Heyman, Ingrid & Perez Prieto, Hector (red.) (2000) *Berättelser om yrken. En antologi från ett seminarium: Utbildning-profession-praktik*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Holmberg, Annelie (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textillärautbildning 1955-2001*. (Studia Textilia 1) Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för konstvetenskap.
- Jönsson, Anders (2010) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kelly, A.V. (2009) *The Curriculum, theory and practice*. London: Sage.
- Kungliga Skolöverstyrelsen (1962) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsens förlag.
- Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! En introduktion i läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Linné, A. (2011). Språk och normativitet i lärares utbildning – anteckningar om historiska rötter. I: B. Englund (red.), *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholms universitets förlag.
- Lundin, Hulda (1892) *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd*. Stockholm.
- Mäkelä, Esko (2011) *Slöjd som berättelse – om skolungdom och estetiska persektiv*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Proposition 1984/85:122. Lärarutbildning för grundskolan.

- Proposition 1991/92:75 *Proposition om Lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 1999/2000:135: *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2009/10:89 *Bäst i klassen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rudvall, Göte (2001), *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Regionalt utvecklingscentrum 2/2001.
- Salomon, Otto (1884) *Om slöjden såsom uppfostringsmedel*. Stockholm.
- SFS 1961:47. Kungl. Maj:ts Kungörelse angående timplaner för huslig utbildning.
- SFS 1971:235 Skolförordning.
- SFS 1977:218 Högskolelag.
- SFS 1977:263. Högskoleförordning.
- Skolverket (1993) *Slöjd, Huvudrapport*. Skolverkets Rapport, 24. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1996a) *Överenskommet! Fyra internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1996b). *Grundskolan: Kursplaner. Betygskriterier*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier 2000, grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Lgr69*. Stockholm: Utbildningförlaget.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- SOU 1957:35. *Utbildning av lärare i menlig slöjd*. 1955 års slöjdläroplanutredning.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thors Hugoson, C. Nya slöjdlärare greppar hela fältet. *Pedagogiska Magasinet* 3/01 s.18-20.
- UFB 1993/94. Högskoleförordning.
- UHÄ (1977) Utbildningsplan för textillärlinjen 30/3.
- UHÄ (1986). *Arbetsgruppen för slöjd. PM om reformeringen av lärarutbildning i slöjd*. Stockholm: Universitets och Högskoleämbetet.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94). Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm.
- Westerlund, Stina (2015) *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. Umeå: Umeå universitet. Institutionen för estetiska ämnen.

Otryckta källor

- Borg, Kajsa (1992). *Grundskollärlärostudenters förkunskaper 1988-1992*, Linköpings universitet. (Publicerad enkätundersökning). Institutionen för slöjd. Slöjdlärläroutbildningen. Studiehandledning. Universitetet i Linköping. 1993-09-02.
- Katalog för Seminariet för Huslig utbildning, Umeå, Vid början av läsåret 1965-1966.
- Linköpings universitet. Utbildningsplan och kursplaner för Slöjdlärläroprogrammet, 120 poäng. 1993-06-03. Reviderad 1996-06-04.
- Lundberg, Thorsten (1975) *Slöjdpedagogiska artiklar och debattinlägg under 15 år vid Slöjd-lärläro seminariet i Linköping*. Linköping: Slöjdlärläro seminariet. (kompendium)
- Lundberg, Thorsten (1977). *Utvärdering av blockförsöket*. Linköping: Slöjdlärläro seminariet. (Publicerad rapport).
- Nämnden för utbildning och forskning (NUF) 2013 12 11. Ramplan för ämneslärläro utbildning med inriktning mot grundskolans årskurser 7-9. Konstfackskolan.
- Nämnden för lärarutbildning, Textillärläroprogrammet 120/140 poäng, Studiehandbok 1997/98. Uppsala universitet.

Umeå universitet (1991) Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. (Reviderad 1991-05-14)

Muntliga källor

2006- Intervju med FD Kristina Malmberg, tidigare textillärare, ämneskonsulent vid sö, lärarutbildare och forskare vid Göteborgs universitet

2010-06-17: Samtal med Ingrid Sander, tidigare yrkeslärare och lärarutbildare vid Umeå universitet

2015-09-27: Samtal med FD Jan Sjögren, tidigare formgivningslärare och lärarutbildare vid Linköpings universitet.

2015-10-30: Samtal med Harry Arvidsson, tidigare trä- och metallslöjdlärare, ämneskonsulent vid sö, prefekt vid Institutionen för Slöjd, hantverk och formgivning. Linköpings universitet, Skolinspektör.

”Tycke och smak kan man väl inte bedöma?!”



Om bedömning i slöjdamnet

Kajsa Borg

Bedömning och betygssättning har blivit ett synnerligen aktuellt diskussionsämne, inte minst beroende på alla test och mätningar, nationella och internationella, som på olika sätt försöker gradera och jämföra elevers och skolors resultat. Begreppsförvirring kring vad som egentligen menas med bedömning, betygssättning, utvärdering och värdering förekommer och åsikterna om begreppens innebörd skiljer mellan olika ämnesföreträdare. När lärare är tveksamma i sitt bedömningsarbete riskerar elever och studenter att känna sig orättvist bedömda på grund av grumligt regelverk och oklara bedömningsgrunder. Bedömningens positiva effekter, som innebär att den som blir bedömd får konstruktiv kritik och stöd för fortsatta studier uteblir. De negativa följderna som stress och missriktad konkurrens mellan elever får i stället fritt spelrum. Följande text behandlar bedömning och bedömningsprocesser av elevers resultat i estetiska ämnen med syfte att belysa en del av problematiken.

De estetiska ämnena inklusive slöjd har, på gott och på ont, hittills inte blivit utsatta för samma uppmärksamhet i bedömnings- och betygshänseende

som många andra skolämnen. De har därför inte drabbats så hårt av föreställningen om att likvärdighet i undervisningen också måste innebära likhet. Det goda är att lärarna i estetiska ämnen har chansen att utveckla sina former för bedömning utan inblandning av externa påbud, det bekymmersamma är att det saknas möjligheter att jämföra olika sätt och nivåer för bedömning i dessa ämnen. Det är svårt göra jämförelser *mellan* de handlingsburna ämnena, där det saknas standardiserade test. Det finns inte heller *inom* respektive ämne något som egentligen kalibrerar elevernas kunskaper, förutom den normerande text och de betygskriterier som anges i kursplanetexterna (Lgr-11).

Den kontinuerliga bedömning som lärare regelbundet sysslar med är en ganska dold process, den bygger på lärarnas inställningar till ämnet, eleverna och deras prestationer. I denna artikel diskuteras problem som kan kopplas till lärarnas inställning och förhållningssätt till bedömning av elevers kunskapsnivåer samt hur undervisningens genomförande kan göra elevers kunskaper bedömningsbara. Hur lärandet egentligen går till är ett ämne för en annan artikel och berörs inte här.

Nuläget

Att bedöma elevers arbete är ingenting nytt, det ingår i alla lärares arbete, men det kan ske på olika sätt. Den summativa bedömningen görs vid avstämnings-tillfällen, vanligtvis vid varje terminslut, då elevernas sammanlagda prestationer och kunskapsutveckling *kontrolleras* genom att summeras och eventuellt betygssätts. Nationella prov är exempel på summativ bedömning, vilka i vissa fall också kan vara vägledande för betygssättningen. Den formativa bedömningen sker kontinuerligt med syfte att *forma*, det vill säga *påverka* elevernas lärande åt det håll läraren anser vara önskvärt. Mytbildningen angående vilken slags bedömning som är att föredra är omfattande. På senare år har den formativa bedömningen lyfts fram som den typ av bedömning som ger bättre resultat än examinationer eller tentamina i slutet av en kurs eller termin. Det vi med säkerhet vet, är att den formativa bedömningen bidrar till att elev och lärare är mera överens om målet för undervisningen, däremot finns det ingenting som säger att lärandet generellt påverkas till det bättre eller sämre med någon av bedömningsmetoderna. Det finns även forskning som visar att kunskapskvaliteten inte ökar med automatik av återkommande test, men test kan vara ett bra

sätt att precisera vad som är önskvärda kunskaper inom vissa gränser (Black & William 2001, 2009).

Bedömningens regelverk

I Sverige har vi en lång tradition av att använda nationellt formulerade kursplanetexter för varje ämne som beskriver ämnets syfte/mål och innehåll. I läroplansteoretiska termer¹ kan man säga att slöjdundervisningen från början var *ideologiskt utformat*, men när undervisningen övertogs av hantverksutbildade/intresserade snickare eller sömmerskor på 1920-talet, förändrades ämnet till att bli *innehållsfokuserat*. I kursplanerna för slöjdamnet har föremålets betydelse tonats ned mer och mer sedan 1980-talet och ämnet har blivit allt mer *process- och utvecklingsfokuserat*. Detta visade sig bland annat genom att tyngdpunkten i undervisningen lades på elevernas fritt skapande arbete, på processens olika faser (inspiration, planering, genomförande och värdering) samt elevernas personliga utveckling (Utbildningsdepartementet 1994, Skolverket 2000).

En historisk tillbakablick kan vara på sin plats för att förstå hur slöjdlärares bedömningspraxis växt fram. När förändringar görs i kursplanerna innebär inte detta att allt gammalt försvinner och något helt nytt kommer i stället, utan att något nytt läggs till det man redan kände till (Hartman, 2005). Detta gäller givetvis alla kategorier av lärare. Äldre tankegångar färgar lärarnas förståelse och tillämpning av den nya kursplanen. Eftersom lärare kan vara yrkesverksamma i 35-40 år, så finns det slöjdlärare som idag (2014) har minnen från flera läroplaner och därmed också kursplaner för slöjdamnet². De texter som hänvisas till i denna artikel är i stort sett skrivna på empiriskt material från den process- och utvecklingsfokuserade perioden som varade från ca 1980–2011.

Den senaste kursplanen (Lgr -11) har på nytt ändrat inriktningen, inte mot föremålen, men mot en tydlig *resultatfokuserad* undervisning. Den svenska läroplanen är numera mål- och kunskapsrelaterad och målen i slöjd är utformade så att de föreskriver vad eleven ska kunna göra för att motsvara ett visst betygssteg under rubriken *kunskapskrav* (Skolverket, 2011a). Som till exempel ”I slöjdarbetet kan eleven använda handverktyg, redskap och maskiner på ett säkert och ändamålsenligt sätt med precision” (Skolverket, 2011, s.218). Däremot

1 Kelly (2009) har beskrivit tre olika läroplansteoretiska modeller, den innehållsfokuserade, den resultatfokuserade och den process- och utvecklingsfokuserade.

2 Nya kursplaner har tagits i bruk, 1980, 1994, 2000 och 2011.

förklaras inte vilka kännetecken på kunskapskvalitet som läraren skall försöka känna igen i elevernas arbete och prestationer utan lärarna får själva utveckla sina egna bedömningskriterier. Skolverket har även bidragit med tolkningshjälp till den senaste kursplanen i form av *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd* (Skolverket, 2011b). Där förklaras konstruktionen av progressionen mellan betygsstegen E, C och A samt hur tolkningen av kunskapskraven skärps i de högre årskurserna. Däremot har man medvetet avstått från detaljerna.

Alltför detaljerade kunskapskrav skulle även kunna ge oönskade effekter vid betygssättningen. Enstaka detaljer i kunskapskraven som eleven inte motsvarar, skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskraven i sin helhet. Innehållet beskrivs därför ofta med sammanfattande uttryck i kunskapskraven. (Skolverket, 2011b, s.20)

Häftet har en standardiserad utformning och har producerats med direktiv från Skolverket med avsikt att alla ämnen skulle få en likartad text. Den erbjuder därför inte särskilt mycket specifik formuleringshjälp till slöjdlärarna.

I de flesta ämnen finns förutom styrdokument även läromedel som kan vara ett stöd genom att de utgör en konkret tolkning av kursplanetexterna, men läromedel kan också vara väldigt styrande, ibland normerande för undervisningen, om de blir populära och allmänt använda. Läromedlen bidrar då till att forma en hos många lärare förekommande uppfattning om vad som ska behandlas i ämnesundervisningen, utan att nödvändigtvis vara författade av någon som är speciellt inläst på gällande kursplan. Slöjdämnet skiljer sig från de flesta andra skolämnena genom sin nästan totala avsaknad av förlagsproducerade läromedel som anpassats för just slöjdundervisning i grundskolan. Tidigare fanns läroböcker, handledningar eller arbetsböcker i slöjd, men inte sedan 1980-talet har det producerats annat än lösbladssystem i form av idé- eller arbetsblad vilka nått ut till en större andel av lärarna i textil- och/eller trä- och metallslöjd³. Försök att producera läromedel för slöjd har mötts med skepsis från förlagens sida eftersom det inte ansetts vara en tillräckligt lönsam affär. På senare tid har behovet av förlagsproducerade läromedel i pappersform snarast minskat, eftersom de tips och idéer som lärare och elever söker efter för att syresätta slöjdundervisningen, finns att tillgå via Internet. Även om det

3 Slöjdläroarutbildningen i trä- och metallslöjd, Linköping gav under ett antal år ut "idéblad" för slöjdlärare. För den textila slöjden producerade företag som sålde material, även instruktions- och idématerial.

numera finns riklig tillgång till inspirationsmaterial och tydliga instruktioner i hantverkstekniker via olika datorprogram och Internetlänkar, så saknas programmatiska didaktiska texter på vetenskaplig grund, som skulle kunna tjäna som filosofisk riktlinje för ämnet.

Likaså saknas nationella regler och rekommendationer över vilka material, redskap, verktyg och maskiner samt annan utrustning som bör finnas i varje slöjdsal. De senaste utrustningsnormerna för slöjdsalar trycktes 1983 (Skolöverstyrelsen). Bristen på nationellt normerande läromedel och avsaknaden av strävan efter en generell standard i slöjdsalarna har medfört att varje lärare i slöjd har haft stor frihet att utforma sin egen undervisning. Lärarna har också tvingats till att anpassa undervisningen till lokala förutsättningar, vilka kan vara högst varierande.

De tolkningsbara kursplanetexterna samt bristen på nationella rekommendationer om hur slöjdamnet skall utformas har resulterat i en stor variation i hur slöjdundervisning bedrivs (Hasselskog, 2010). Slöjdundervisningen utformas till stor del grundad på ämnestradition, slöjdlärares egen kompetens och utbildningsbakgrund i kombination med tolkningar av gällande läroplan. En variationsrik slöjdundervisning anpassad till lokala förutsättningar låter som något eftersträvarsvårt, men problem uppstår om bedömningen av de kunskapskvaliteter och förmågor som ska utvecklas också varierar i samma utsträckning som undervisningen

Slöjdlärares bedömningspraxis

1994 fick vi i Sverige vår första målrelaterade läroplan, med denna följde två preciserade målnivåer: dels mål att sträva mot, dels mål att uppnå. Det blev nu viktigt att kunna värdera elevernas resultat gentemot målskrivningarna och den nya betygsskalan G, VG och MVG, där kriterierna för betyget VG och MVG fanns angivna för varje ämne. Med tydligare krav på motiverad betygssättning, dokumentation och information till föräldrar började synsättet på bedömning att svänga. Från en politisk konsensus under 1960-, 70- och 80-talen att inte ge betyg förrän i åk 8 och 9, började politiker tala om att återinföra betyg i tidigare årskurser, medan lärare och pedagogiska forskare intog en mera tveksam hållning. I vårt grannland Norge har Lutnæs (2011) genom studier av fackpress

identifierat sex olika förhållningssätt hos estetlärare⁴ till betygssättning: nej till betyg, vi måste ha betyg när andra ämnen har betyg, nej till bedömning och i förväg bestämda kriterier, eleverna ska lära sig att bedöma/värdera, ämnets status är avhängigt en tydlig bedömningsprocess samt lärarens mål ska vara elevernas facit. Någon motsvarande undersökning har inte gjorts i Sverige, men det är möjligt att samma åsikter representeras i motsvarande grupper i Sverige.

Svenska lärare har en stark autonomi när de planerar sin undervisning, undervisar, bedömer och betygssätter. De väljer metoder och bedriver undervisningen på sitt eget sätt. För att bedömning och betygssättning ska vara likvärdig krävs att lärare har ett likartat sätt att se på kvaliteten i det som ska bedömas. För detta krävs en slags professionell konsensus i en mängd hänseenden. De generella kvaliteterna bör dessutom kunna bedömas likvärdigt mellan lärare i olika ämnen. Det ska inte vara ”lättare” att få ett högt betyg i ett ämne än ett annat, även om ämnesinnehållet skiljer. Bedömningskraven ska inte heller skilja alltför mycket mellan olika skolor eller olika kommuner. Genom att arbeta med standardiserade test och nationella prov har man försökt komma tillrätta med detta när det gäller den summativa bedömningen. För att en sådan målsättning ska kunna uppnås i handlingsburna ämnen, krävs ett ingående samarbete och kontinuerliga diskussioner främst mellan lärare i samma ämne, men även mellan lärare i olika ämnen. Hitintills har bedömning och den slutliga betygssättning i många fall hanterats som ett privat huvudbry för varje lärare. En del lärare särskilt i estetiska ämnen har dessutom visat stor tveksamhet till betygssättande över huvud taget. De kan sägas vara ”motvilliga betygssättare”, vilket knappast kan vara en god grund för fördjupat engagemang i bedömningsfrågor. Sammantaget har dessa förhållanden dels gjort själva processen svårgenomskådad, dels bidragit till att skillnader i bedömningsfrågor varit svåra att beforska.

Bedömning som lärares privata huvudbry

Bild, musik, slöjd, hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa kan karaktäriseras som ”annorlunda” ämnen, eftersom de bygger på en kunskaps-tradition som är handlingsburen och erfarenhetsbaserad. I dessa ämnen lär sig eleverna i mindre utsträckning genom föreläsningar, utan mer genom att själva utföra något. Eleverna visar sina kunskaper genom sitt sätt att ta sig an uppgif-

4 I Norge har det ämne som närmast liknar slöjd bytt namn 1997 från Forming till Kunst og håndverk.

terna, genom sitt arbete och det resultat som kan visas upp i många olika former och uttryckssätt. Sådana resultat kan vara svåra att jämföra inbördes, men ännu svårare att jämföra med mera traditionella skolämnen där man vanligtvis använder sig av förhör, tester och skrivningar. Det är heller inte helt enkelt att få jämförelsematerial genom att till exempel inbjuda en kollega som medbedömare vid något enstaka tillfälle, eftersom eleverna presterar något hela tiden, vid varje lektionstillfälle. Det finns sällan resurser att låta två lärare arbeta parallellt i samma grupper. Lärare i slöjd, bild och musik använder sig mera sällan av skriftliga kunskapsprov, men de har en lång tradition av att praktisera formativ bedömning. Även i hem- och konsumentkunskap och i idrott är den formativa bedömningen ständigt pågående under lektionerna.

Olika lärarkategorier verkar uppfatta bedömningsuppgiften olika. Språklärare tycks väga in både ämneskunskaper och personliga egenskaper i sin bedömning, medan lärare i matematik först i sista hand överväger elevernas personliga egenskaper. Skillnader mellan hur lärare i ämnen som brukar kallas teoretiska och lärare i handlingsburna ämnen ser på bedömning kan också antas förekomma (Lekholm, 2010). Genusaspekter kopplade till bedömningspraxis i slöjd har inte beforskats, men det finns anledning att fundera över om slöjdämnets traditionellt genuskodade materialområden också kan påverka lärarnas bedömning. I Norge samlas betygssättningen i ”forming” i högre grad än i andra ämnen på en medelnivå. Det är svårt att få både det högsta eller lägsta betyget (Nielsen, 2000). Nielsen ställer frågan om lärarna inte ens för sig själva formulerat vilka prestationer som är önskvärda, om eleverna inte vet vad de ska göra för att få högre betyg eller om de anser att det räcker att få ett hyfsat betyg utan att anstränga sig särskilt mycket? Hon ser en spännvidd mellan lärare som företräder en stark hantverkstradition och lärare som ansluter sig till utvecklingsperspektivet att barnen utvecklas allsidigt genom arbetet i forming. Samma fenomen diskuterar Olsson (2010) när det gäller bedömning i musik. Han talar om att generalistkompetens eller specialistkompetens hos den bedömande läraren påverkar deras sätt att uppfatta elevernas prestationer.

Eva Lutnæs (2011), som studerat bedömningsfrågor i det norska skolämnet Kunst og håndverk (KH) ställer frågor som tyder på att det finns oklarheter om vad det egentligen är som eleverna skall lära sig. Vad anses vara ämneskunskaper och hur motiverar lärarna sina beslut angående vilket betyg som ska sättas? Speglar betygssättningen hela ämnesbredden, vilket krävs i föreskrifterna

eller är det andra faktorer som ligger till grund för КН-lärarnas bedömning och betygssättning? Samma frågor skulle vara angelägna att besvara också av svenska slöjdlärare. Lutnæs menar att de norska lärarna använder sig av sin ämneskunskap och kännedom om eleverna när de formulerar sina bedömningskriterier, vilka i sin tur grundas i de konventioner som läraren själv bär med sig av hur ämnet skall avgränsas och vad som är kvalitet i det aktuella fallet. Föreskrifterna verkar alltså ha mindre betydelse än lärarnas egna uppfattningar. Liknande situation verkar förekomma också bland svenska lärare i slöjd. I dåvarande kursplan (2000) påpekas bland annat att "...Kunskaper från alla delar av processen, från idé och genomförande till presentation och värdering av produkten skall vägas in i bedömningen. ..." (Skolverket, 2000, s. 94). Vid två upprepade undersökningar om vad svenska slöjdlärare brukade bedöma, visade det sig att lärarna var allra mest intresserade av om eleven varit uthållig, visat drivkraft, kunnat planera sitt arbete och förmått att arbeta självständigt (Borg, 2008). Därefter kom elevernas problemlösningsförmåga, att de kunnat dra lärdomar av tidigare erfarenheter, att de kunde värdera sitt eget arbete och vara noggranna. Lärarna bedömde alltså främst hur eleverna arbetade samt även elevernas hantverkskunnande och materialval. Däremot avstod lärarna från att lägga vikt vid färgval och resultat av eventuella teoriprov. Lärarna ansåg inte heller att det var viktigt om eleverna experimenterat med olika former eller om föremålen blivit estetiskt tilltalande. I sina kommentarer menade lärarna att elevens färgval var personligt och förknippat med tycke och smak, vilket de inte ansåg sig kunna bedöma. Inte heller ville lärarna hamna i diskussioner om något var vackert eller fult (Borg, 2008). Just den kommentaren tyder på ett onyanserat och oreflekterat synsätt då det räcker att estetiska kvaliteter skulle kunna uttryckas i antingen vackert eller fult.

Undersökningsgrupperna var inte stora (ca 30 personer), svaren kan därför inte anses vara representativa för alla lärare i slöjd, men tendensen i resultaten har vidimerats av en mängd andra lärare i slöjd då undersökningarna presenterats i samband med konferenser och studiedagar. Som förklaring till resultatet, säger lärarna att det är så svårt att bedöma estetiska kvaliteter. I den då gällande kursplanen, anges under rubriken *Bedömningens inriktning* bland annat "Känsla för färg och form och andra estetiska värden, som kommer till uttryck under arbetet och i den färdiga produkten, skall bedömas." I kriterier för betyget Väl godkänd lyder ett av fem kriterier: "Eleven väljer material, färg och

form samt motiverar sina val utifrån funktion, estetiska aspekter, miljö och ekonomi” (Skolverket, 2000, s. 94). Lärarna i undersökningsgruppen fullföljde alltså inte det uppdrag de hade enligt kursplanen utan fattade egna beslut. De uppfattade sitt uppdrag som förhandlingsbart. Elliot Eisner som är en känd forskare med bild och estetiska ämnen som sin specialitet skrev:

To abandon assessment and evaluation in education, regardless of the field, is to relinquish professional responsibility for one’s work. Without some form of assessment and evaluation, the teacher cannot know what the consequences of teaching have been.” ... ”And to claim that such consequences cannot, in principle, be known is to ask people to support educational programs on faith. (Eisner, 2002, p. 179)

Att bortse från att bedöma färg, form och estetiska kvaliteteter, det som slöjd-lärarna i ovan nämnda undersökning ansåg vara alltför svårt eller inte bedömningsbart, är enligt Eisner oansvarigt. Det är knappast trovärdigt om lärarna själva inte kan definiera vad eleverna ska lära sig i ett obligatoriskt skolämne.

Både lärarutbildare i slöjd och slöjdlärare i grundskolan ställs inför uppgiften att bedöma kvaliteten i mycket olika produkter som tillkommit med mycket olika metoder och med olika grad av arbetsinsats från eleverna/studenterna. Det är svårt att då formulera generella krav. I den senaste kursplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a) har man försökt hantera problematiken genom att föreskriva en progression av kunskapskraven i beskriven mellan betyget E lägsta godkända nivån, C och högsta betyget A. Skolverket valde att, i likvärdighetens namn, använda i stort sett samma begrepp för skolans alla ämnen, vilket resulterat i att texten bitvis blivit oerhört abstrakt, nästan obegriplig för eleverna, om inte slöjdlärarna själva omformulerar texten. När enskilda lärare själva ska formulera sina bedömningskriterier, riskerar den önskvärda likvärdigheten att gå förlorad om inte läraren har tillgång till en professionell grupp att diskutera med och referera till. Likvärdig bedömning kan inte hanteras som varje lärares privata huvudbry.

Betygsättning som något nödvändigt ont

När kursplanerna har ändrats så har bedömningens inriktning också ändrats, även om det sker med viss eftersläpning. Fram till 1970-talet har elevens noggrannhet och en ökande precision och svårighetsgrad i arbetet med hantverks-tekniker varit det som eftersträvats och bedömts. Men med inflytande av bland

andra konstpedagogerna Herbert Read med *Education through Art* (1953) och Viktor Lowenfelds bok *Creative and Mental Growth* (1947), började betygssättningen i de estetiska ämnena att ifrågasättas. Lowenfeld menade att bildundervisningen skulle vara en fristad, där eleverna skulle kunna uttrycka sig fritt utan censur och utan att påverkas av ett villkorat betygssystem. Barnet skulle få vara sig själv utan negativ påverkan av lärares ambitioner eller av betygshets. Detta synsätt spred sig till konstpedagoger i Sverige som Carlo Derkert och Jan Thomaeus och fick ett stort genomslag i bildläroutbildningen på Konstfack i Stockholm. Tankarna spreds i vidare kretsar. Det fria skapandet blev som ett mantra för de konstfacksutbildade bildlärare och textilkonstnärer som undervisade på de textila läroutbildningarna, och när det gällde slöjdläroutbildningen i trä- och metall i Linköping som startade 1960, leddes den av bildläraren Thorsten Lundberg, som själv utbildats på Konstfack. Man var också influerad av rörelsen ”Levande verkstad” som startades i USA av Adelyne Cross-Eriksson, och som i sin tur var inspirerad av Bauhausrörelsen. Deras metoder byggde på tankarna att den skapande förmågan skulle frigöras genom att stimulera elevernas självförtroende, att få dem att undvika konventionella tankemönster och att bereda väg för egna erfarenheter. Fokus för lärarnas bedömning försköts med detta tankesätt från produkten/ slöjdföremålet till processen. Synsättet att elevernas egen skapandeförmåga skulle frigöras, medförde ett allmänt motstånd till att sätta betyg. Även bild- och musikhäroarnas motvilja mot betygssättning är forskningsmässigt uppmärksammas (Olsson, 2010).

En annan föreställning som tycks påverka lärarnas inställning till bedömning i de handlingsburna ämnena är, om läraren tänker att elever behöver särskild talang för att lyckas i respektive ämne. Det finns föreställningar om att kreativitet och estetiska talanger är något medfött och i så fall något personligt som inte är särskilt utvecklingsbart hos dem som saknar dessa speciella förutsättningar. Likaså att finns den allmänna föreställningen om att vissa människor har goda förutsättningar att arbeta med sina händer medan andra ”har tummen mitt i handen”. En elev som uppfattas ha talang som kan utvecklas tenderar alltså att bli mera positivt bedömd, än den elev som uppfattas inte ha samma förutsättningar, oavsett deras reella prestationer. Alla lärare vill vara rättvisa i sina bedömningar, men bedömning av enskilda elever är en intuitiv och subjektiv process, där läraren påverkas av många faktorer. Samtidigt som lärare ska utveckla ett nära och individuellt förhållningssätt till sina elever, ska

de vid bedömning inta en objektiv och distanserad hållning. Det är ytterst svårt att helt bortse ifrån sin egen uppfattning om en elev. Stiggins et al. (1989) fann att högpresterande elever betygsattes utifrån sina ämneskunskaper, medan lärarna försökte kompensera de svagpresterande eleverna med att väga in deras personliga egenskaper, trots att det knappast är möjligt att betygsätta personlig utveckling, på grundval av vad en lärare kan iaktta.

Ämnestraditioner - vad och hur brukar lärare i slöjd bedöma?

Möjligen kan vi tillämpa samma resonemang för de svenska lärarna i slöjd som för de norska lärarna i kunst og håndverksämnet: lärarna sätter betyg utifrån sina egna konventioner oavsett kursplanetext. Varifrån kommer då slöjdläroarnas konventioner - lärarutbildningen, ämnestraditionen, språkbruket eller styrdokumentet? Eftersom slöjdämnet inte blev obligatoriskt förrän 1955, trots att det var allmänt förekommande i de flesta folkskolor, kan man anta att bedömning och betygssättning utfördes enligt lokalt förankrade traditioner. Redan den svenska träslöjdens grundare Otto Salomon (1905) menade att den pedagogiska slöjden var ett uppfostrings- och utvecklingsmedel som inte kunde jämföras med andra skolämnen. Eleverna skulle jobba i sin egen takt. Därmed var inte heller betygssättningen en viktig fråga, även om föremålen bedömdes utifrån teknik och funktionalitet. Att arbeta med träslöjd var ett sätt att utveckla ett önskvärt förhållningsätt till arbetet med tydliga inslag av nit och noggrannhet. Hulda Lundin, en av den textila slöjdens förgrundsgestalter, var däremot väldigt noga med att poängtera att slöjd för flickor skulle ses som ett ämne likvärdigt andra skolämnen.

I slöjdämnet är det inte självklart varken vad som ska bedömas, inte heller hur det ska bedömas. Lars Lindström (2002) har genom att studera slöjdläroarstudenters arbete, utvecklat en bedömningsmatris med fyra *processkriterier*: undersökande arbete, uppfinningsrikedom, förmåga att använda förebilder, förmåga till självbedömning och tre *produktkriterier*: är avsikten med arbetet synligt i resultatet, färg, form och komposition, hantverkskunnande, material och tekniker. De sju kriterierna försågs med en beskrivning av varje kriterium i en matris där den lägsta nivån benämns *novis* och den högsta *mästare*. Borg har vid två tillfällen använt samma begrepp som analysverktyg för att kategorisera slöjdlärares begrepps användning vid svar på frågan vad de bedömer i sin slöjd-undervisning. 2/3 av svaren berörde processer och 1/3 slöjdföremålet (produk-

ten). Att processen fått mest uppmärksamhet överensstämmer med då gällande kursplan i slöjd för grundskolan, där processen gavs ett stort utrymme i texten. Resultatet visar också att det främst är hantverkskunskaper som värderas i *både* process- och produktmatriserna, vilket väcker frågor om uppdelningen mellan process och produkt är funktionell (Borg, 2008). Knutes (2009), som studerat hantverkspedagogutbildning, beskriver produkten ”som en pågående process”. Den imaginära bilden av den tänkta produkten inverkar på de val som sker under processens förlopp och det som sker under processen påverkar den slutliga produktens utseende och funktion. I slöjdarbete kan det då bli ytterst svårt att separera bedömningen av process och produkt, eftersom det verkar vara samma kvaliteter som bedöms både som process och produkt.

Eftersom slöjddämnet utvecklats mera pragmatiskt än akademiskt finns det starka band mellan den ämnestraditionen som utvecklats i slöjdläroverutbildningar på akademisk nivå och ämnesinnehållet i grundskolan. Det är alltså möjligt att dra lärdomar från båda nivåerna, även om situationen och kunskapskraven är helt olika. Ett sätt att studera vad som verkligen bedöms är att studera redovisningstillfällen och examinationsuppgifter. Videofilmning av kursredovisningstillfällen vid tre olika läroverutbildningar i slöjd i Sverige, där enskilda studenters slöjdarbeten visats fram och diskuterats i grupp resulterade i 691 kommentarer. Dessa har kategoriserats och en sammanställning visar att de allra flesta kommentarerna gällde teknik och arbetssätt (291) samt produkten och dess eventuella användning (195), medan återkoppling till själva syftet med uppgiften inte skedde särskilt frekvent (15) (Ekström, 2008a). Ekströms undersökning från läroverutbildningen visade samma tendens som Borgs tidigare refererade undersökning av slöjdlärare i grundskolan, där det var hantverksteknik och arbetssätt som dominerade bedömningen. De studerade lärarna/läroverutbildarna bedömde inte hela ämnesinnehållet utan avstod från att bedöma idéarbetet och de estetiska kvaliteterna (Borg, 2008). Detta synsätt kan vara en kvarleva från hur slöjddämnet utformades före 1970-talet, då lärandet och tillämpningen av olika hantverkstekniker, noggrannhet och precision var viktiga bedömningskriterier.

Som orsak till att lärarna bortser från att bedöma estetiska värden och idérikedom angav lärarna själva att det dels var ”svårt” att bedöma kreativitet och att det dels riskerade att bli en bedömning av personen och inte av prestationen. Kan kreativitet över huvud taget bedömas? Både Lindström (2006) och Eisner

(1996) har påpekat att värdering av skapande processer kan ses som något motsägelsefullt. Att bedöma något objektivet kan uppfattas som att det måste vara förutsägbart, ha ett facit och kunna bedömas rationellt medan skapande processer är något helt motsatt, som associeras med känslor, oförutsägbarhet och mångtydighet. Kreativitet är ett flitigt använt begrepp i många olika sammanhang, ofta med en positiv underton. Men det kreativa kan också vara negativt som till exempel ”kreativ bokföring” när man avser någon som kringgått lagstiftningen genom att hitta kryphål. Begreppet blir svårdefinierat och behöver närmare definieras varje gång det används.

Lindström har studerat hur kreativitet utvecklas i bildundervisning genom att använda portfoliomethod, där 500 elever i olika åldrar samlat sina skisser, utkast, färdiga arbeten, loggböcker och inspirationskällor och sedan intervjuats med utgångspunkt i den egna portfolion. Intervjuerna handlade bland annat om att eleven själv kan beskriva vad han/hon har gjort, vilka val de ställts inför och motivera sina beslut. Eleverna fick alla svara på samma frågor, vilka ställdes av både oberoende intervjuare och den egna läraren. De uppmanades bland annat att peka ut svagheter och styrkor i sitt eget arbete. När eleverna gavs tillfälle att observera sitt eget skapande och reflektera över vad de gjort, växte insikten om den egna processen och därmed också vad och hur de lär sig. Det är svårt att bedöma en sådan utveckling på ett objektivet sätt, men det fanns sju kriterier som alla lärare använde vid bedömningen. Samstämmigheten mellan de olika bedömnarna kontrollerades och visade sig vara 78%, vilket är en i detta sammanhang hög siffra. Resultatet av studien visar att det är möjligt att utforma inte bara produktkriterier utan även bedömningsbara processkriterier som fungerar på ett likvärdigt sätt vid bedömning. Lindström menar att elevernas kreativa arbete måste kunna bedömas, för att de ska kunna (be)visa att de verkligen lärt sig att bedöma estetiska kvaliteter i både det egna och i andras arbeten. Han refererar till Eisner som hävdar att elever respekterar saklig kritik på tydliga bedömningsgrunder eftersom det indikerar för eleven att läraren verkligen har intresserat sig för vad eleven åstadkommit och hur uppgiften har hanterats (Lindström, 2006).

Förhandling och delaktighet

I slöjdamnet finns en slags förhandlingskultur, eftersom varken kursplaner eller lärare i detalj föreskriver vad eleverna egentligen ska göra. Ämnet styrs av kurs-

planetexten som anger ämnes syfte och målsättning, (före 1994) eller vilka mål och kunskapskrav som ska uppnås (efter 1994). Valfriheten kan variera beroende på lärarnas tolkningar av kursplanetexten, men också beroende på tillgång till material och tid samt elevens egen kompetensnivå. Elevernas möjligheter att göra egna och enskilda val är mycket uppskattad av dem själva. Det är sällan elevernas synpunkter kan få ett sådant genomslag i andra ämnen, där det finns yttre krav i form av nationella prov och standardiserade test. I två separata utvärderingar av slöjdämnet (Skolverket, 1993; 2005) uttrycker eleverna sin stora tillfredsställelse med att de får vara delaktiga i undervisningens uppläggning. I en tidigare kursplan framhölls på flera ställen att eleverna ska arbeta efter egen idé och med egna initiativ, eleven ska kunna föreslå och presentera idéer. För betyget Mycket väl godkänd står att ”eleven tar initiativ till, planerar och tar ansvar för mera omfattande och avancerade moment under hela slöjdprocessen.” (Skolverket 1994, s. 94) Texten har ibland felaktigt tolkats så att eleverna ska bestämma helt själva vad de ska göra samt att eleverna själva ska lösa alla problem. Vanligen får eleverna, inom de ramar som läraren sätter upp, föreslå vad de ska göra och vilket föremål som arbetet ska resultera i. Eleverna uppmanas att tänka ut förslag på lösningar av tekniska problem, vilka sedan diskuteras tillsammans med läraren.

Men den stora valfriheten medför också problem, eftersom läraren, medvetet eller omedvetet, kan anpassa sig efter eleverna och eventuellt ändra/sänka sina ursprungliga krav i strävan efter att positivt bemöta elevernas egna initiativ. Tillsammans med läraren förhandlar eleven sig fram till ett beslut om vad som är möjligt att göra och vilka moment som skall ingå i arbetet. Läraren kan hamna i en situation när eleven kan lyckas med att förhandla ner kraven, med hjälp av egna förslag som läraren vill bejaka. Detta arbetssätt kan resultera i att alla elever i en slöjdgrupp arbetar med helt olika saker under samma slöjdlektion, men också att kravnivåerna skiljer mellan olika elevers arbeten.

Valfriheten är något självklart och ofta oproblematiserat både i grundskola och i slöjdkurserna på lärarutbildningen. Studenterna på lärarutbildningen får i slöjdämneskurserna oftast en introduktion och arbetar sedan i stort sett på egen hand för att sedan redovisa sitt arbete vid ett bestämt datum. Detta förhållande illustreras i artikeln *Provlapp eller sjal* (Ekström, 2008a) där en lärarstudent valt att sticka en sjal av ett vackert luddigt garn som hon råkade ha hemma, i stället för att utnyttja motsvarande tid till att lära sig göra olika mönstrade ytor,

vilket var den egentliga uppgiften. En annan student har valt att göra en mössa, eftersom hon hade behov av en mössa. Båda studenterna hade på egen hand ”transformerat” uppgiften att lära sig variationer av ytmönstrad stickning till att sticka något som passade dem själva, trots att det inte blev ett flertal variationer och att det luddiga garnet var direkt olämpligt att använda för uppgiftens syfte. Lärarutbildaren valde att inte kommentera studenternas val på annat sätt än att hon kallade den halvfärdiga sjalen för ”provlapp”.

Att elever och lärare i grundskolan inte alltid är överens om vad som ska bedömas kan vi få en indikation på, när större delen av eleverna svarar att de tror att produkten är den som väger tyngst i lärarnas bedömning, medan en stor majoritet av lärarna, i samma undersökning, påstår att processen är mycket viktigare än det slutliga resultatet. (Skolverket, 2005). Även i Norge visar en undersökning från 2003 att eleverna tror att lärarna i formning bedömer deras intresse, engagemang och arbetsinsats före deras kunskaper och färdigheter samt att de är osäkra på vilka kriterier som gäller för bedömningen. De norska lärarna medger att de känner sig osäkra, och önskar tydligare kriterier (Lutnæs, 2011). Lärarutbildaren i exemplet från stickning ovan, blev antagligen överraskad av det som studenterna presenterade, men saknade förutbestämda kriterier att kommentera och bedöma i relation till och markerade därför endast på ett subtilt sätt sitt missnöje genom att kalla sjalen för en provlapp. Att göra bedömningar i klassrumssituationer innebär att bedömningen sker i ett socialt sammanhang, där elevernas personliga behov och intresse samspelar med lärarens ämnesambitioner (Lekholm, 2010).

Slöjdspråket

En av svårigheterna vid kommunikation av bedömning av slöjdprestationer är att det fackdidaktiska språket är tämligen outvecklat (Borg, 2008; Lutnæs, 2011). Eftersom slöjddämnet inte utvecklats på vetenskaplig grund utan genom praxis, saknas entydiga definitioner även av de centrala begrepp som används. Många lärare inom det estetiska området har arbetat utan uttalade kvalitetskriterier för sina bedömningar (Olsson, 2010).

”Slöjdprocessen” har sedan 1990-talet blivit något av ett mantra i slöjddämnets kursplaner och retorik. Begreppet har använts enskilt och i många kombinationer, slöjdprocess, arbetsprocess, produktionsprocess eller designprocess utan att problematiseras (Hasselskog, 2008). De i processen ingående faserna

har skiftat i antal från tre till fyra och har haft många benämningar (Borg, 2001). Innebörden kan alltså vara glidande utan att detta noteras som en riktningssändring eftersom det inte funnits en vetenskaplig grund för begreppsändringen. Det är därför svårt att i efterhand veta om de olika begreppen verkligen avser exakt samma process eller om en utveckling av betydelsen skett.

Ett annat aktuellt problem är när det specifika ämnesspråket inte används i de styrdokument som ska vara vägledande vid bedömning. De språkliga test som vanligtvis används i skolan handlar inte heller om estetiska prestationer. Kunskapskraven i kursplanerna (Lgr 11) har fått en standardiserat utformning av hur kunskapsprogression uttrycks oavsett ämne t.ex. från enkel (betyget E), till utvecklad (betyget C) till välutvecklad (betyget A) utan hänsyn till olika ämnens speciella begrepp. Vid bedömning av till exempel formgivning kan "enkel" associeras till torftig, obearbetad, men också till en stram, och medveten form. Begreppet "välutvecklad" ger lätt associationer till formgivning med många ingående element, eventuellt till en överlastad form, inte nödvändigtvis till en väl genomarbetad form. Hade Skolverket från början tillåtit en mera ämnesfärgad begreppsapparat hade liknande problem varit lättare att hantera.

Slöjdämnet har en lång tradition när det gäller själva hantverksarbetet. Lärarna i den tidigare redovisade studien (Borg, 2008) hade inga större problem att på ett nyanserat och variationsrikt sätt kunna kommentera hantverksarbetet, material- och teknikval, ytfinish och funktionalitet. Däremot hade lärarna problem med att både tala om och bedöma det estetiska inslaget. Sedan 1970-talet har slöjd inkluderats i den estetiska ämnesgruppen, men estetiska kvaliteter är uppenbart mera problematiska att hantera ur bedömningssynpunkt. Eftersom det professionella ämnesspråket är svagt utvecklat kan det finnas kunskaper och kunskapskvaliteter som över huvud taget inte blir bedömda, till exempel estetiska värden.

Richard Kimbell som arbetat med att utveckla och bedöma designundervisning i England, förordar att lärarna, i stället för att arbeta med enbart ord, utvecklar sina kvalitetskriterier genom att använda sig av exempel som illustrerar olika kvalitetsnivåer i designprocessen, som att ha idéer, att utveckla idéer, att utpröva idéer och att värdera idéer⁵ (Kimbell, 2005). Kan läraren inte be-

5 Kimbel använde mycket illustrerande begrepp för att karaktärisera idéarbete från "playing safe, static, a bit of a yawn" via "generally safe with some surprises" till "risky, exciting, wow".

skriva kvalitetsskillnader i ord, kan han/hon lära sig att känna igen olika slags kunskapskvaliteter, vilket sedan även eleverna kan lära sig förstå med hjälp av exempel.

Oavsett om läraren avser att bedöma estetiska och gestaltande aspekter eller andra kunskapskvaliteter i slöjdarbetet behöver läraren informera sina elever om vad som är önskvärt, vad som är bättre eller sämre kvalitet eller vad som kan anses ha ett större estetiskt värde. Lutnæs (2011) beskriver hur två lärarutbildare uttrycker kvaliteten i formgivningsarbetet på helt olika sätt. En lärare är mycket tydlig med vad hon anser vara god kvalitet, den andra läraren är lika tydlig med att säga att det inte finns några bestämda riktlinjer. Det räcker inte heller med att det finns tydligt uttalade kriterier, lärarens/bedömarens egna erfarenheter och preferenser kan färga bedömningen. I en annan norsk studie har forskaren iakttagit hur explicit nedskrivna kriterier samspelar med mera implicita och personliga argument vid jurybedömning av amatörers och professionella hantverkarens produkter (Bogen, 1997).

Peter Dormer, som var en aktiv kulturjournalist med konsthantverk som sitt särskilda intresseområde, hävdade att det är omöjligt att formulera träffsäkra beskrivningar med ord som kan gälla i olika kontexter. Ett bra konsthantverk kan bara prövas eller demonstreras i praxissituationer inte beskrivas med ord vid något annat tillfälle. Det finns till och med risk för att ödelägga det som man vill framhäva genom att försöka sätta ord på hantverket och uttrycket (Dormer, 2007). Även Brønne (2009) påpekar i sin studie av norsk lärarutbildning att det är omöjligt att kommunicera det praktiska ämneskunnandet i enbart ord. För kunna diskutera estetiska uttryck räcker det inte med en anpassad begreppsapparat, den behöver kanske kompletteras med jämförelsematerial i andra uttrycksformer som bild och videofilm, ljud och föremål?

Mot en ökad professionalitet i bedömningsfrågor

I dagens skola kan ingen lärare avsvära sig ansvaret att göra så korrekta bedömningar av elevers framsteg och svagheter som möjligt. En optimal bedömningsituation bör bidra till lärandet. Hela bedömningsprocessen skall vara så transparent som möjligt för att varje elev har rätt att känna sig rättvist bedömd och ha möjlighet att själv delta. De betyg som sätts skall grundas i en dokumentation som kan ge tillräcklig information till elev, föräldrar eller rektor om

grunderna till varför ett visst betyg blivit satt. De lärare som tidigare följt sin "magkänsla" och intuitivt betygsatt sina elever behöver inte ha gjort felbedömningar, men har oftast svårt att motivera sina beslut på ett trovärdigt sätt, om hennes/hans beslut blir ifrågasatt. För lärarna i handlingsburna ämnen gäller det att finna sätt att formulera och dokumentera uppgifter så att resultaten blir möjliga att bedöma, utan att styra upp undervisningen på ett för ämnet främmande sätt. I texten som följer finns en del exempel på hur bedömning i slöjdämnet kan gå till⁶.

Tydliga uppgiftsformuleringar och autentiska bedömningar

Många lärare i slöjd tillämpar sedan länge det som i engelskspråkig litteratur kallas för "performance assessments". Den här typen av bedömningar kännetecknas av att bedömning av det som är observerbart sker direkt. Bedömningen är öppen, det finns inget enda rätt och inga tydliga fel. Att vara tydlig behöver inte betyda att uppgiften är preciserad, men eleven bör veta vilka kunskaper och förmågor som efterfrågas. Uppgiften bör formuleras som handlingar som skall utföras och bedömningskriterierna utformade så att eleverna förstår vad som räknas som önskvärt. Uppgiften skall så nära som möjligt likna verkliga situationer, med all den komplexitet som detta kan innebära. Att i slöjden tillverka en brandsäkrad ljusbärare till en frigebod, eller en väska/ryggsäck/påse som ger associationer till ett speciellt land eller folkslag är enkla exempel på sådana uppgifter. Uppgifterna kan byggas ut med mera detaljer, som ger eleven flera problem att lösa på vägen. "Bedömningskriterierna måste reflektera vad som betraktas som kvalitet inom ett visst verksamhetsområde." (Jönsson, 2010, s.45). Detta innebär att de medieneutrala formuleringarna i Lgr 11, behöver tolkas och översättas till mera slöjdspecifik text.

Matriser på gott och på ont

Matriser som stöd för bedömning har blivit vanliga och de lämpar sig bra för autentiska bedömningar. De underlättar kommunikationen mellan lärare och elever genom att visar vilka kriterier som bedöms och hur nivåerna uttrycks. I Lindström & Lindberg (2011) finns ett antal exempel på matriser⁷. Jönsson (2010) rekommenderar uppgiftsspecifika matriser före generella, även om

6 För vidare läsning rekommenderas Jönsson, Anders (2010) *Lärande bedömning*.

7 Sid. 209–216

många rektorer och politiker tror att likvärdigheten i bedömningen blir större om alla lärare använder samma matris.

Matriser har blivit bedömningsmodeller, där det är möjligt att ange definierade nivåskillnader i elevprestation i varje matriscella. Lindström placerade in sina tidigare nämnda process- och produktkriterier i två matriser, där den lägsta kunskapsnivån betecknades "novis" och den högsta "mästare". Lindströms matriser har haft betydelse för hur bedömningsarbetet i slöjd har utvecklats och tillämpats både på lärarutbildningsnivå och i grundskolan. Genom att de önskvärda förmågorna som eleven förväntas visa finns beskrivna i matrisform, kan eleverna få syn på hur de egna prestationer placerar sig i förhållande till de nivåbeskrivningar som finns. Det blir lättare för dem att förstå hur de skall förbättra sitt kreativa arbete och de kan själva få en uppfattning om vad som krävs för att kunna höja betyget. Kreativitet kan alltså både läras ut och tränas, när lärare och elev är överens om vad som avses. Lindström rekommenderar användning av matriser med ett begränsat antal celler, därför att de då ger även eleverna verktyg för att kunna kommunicera med läraren och kamraterna om sitt lärande (Lindström, 2006).

Men matrisanvändning kan också ha en baksida. En del lärare omvandlar de kvalitativa begreppen i kursplanen till matematiska värden och siffror. Det blir då ganska naturligt att summera både horisontellt och vertikalt och kanske räkna ut medelvärden, utan att reflektera över om prestationerna i varje matriscella verkligen har samma betydelse och vikt vid bedömning. Om eleverna gör detsamma, kan de lätt få en föreställning om att de kommer att få ett visst betyg, medan deras lärare vid terminsslutet gör en egen sammanvägning av den totala prestationen över terminen och landar i ett annat betyg.

Utvecklande av fackspråket

För att kunna reflektera över gjorda erfarenheter och diskutera olika resultat och alternativ, behöver lärare och elever ha ett gemensamt vokabulär. Dormer skrev många artiklar om konsthantverk, men hade antagligen inte samma möjligheter som lärare i slöjd att följa hela processen från skiss till färdigt föremål. Han formulerade sig i debatten om kvalitet i konsthantverket generellt eller skrev om specifika konsthantverkarens sätt att uttrycka sig. Han medgav problem med att på en generell nivå beskriva det specifika. Slöjdlärare har samma problem, när de skall formulera sig muntligt vid den summativa bedömningen

i samtal med sina elever över färdiga föremål med stöd i processdokumentationer, portföljer eller med hjälp av matriser eller dylikt. Bristen på ett utvecklat språk kan kompenseras med hjälp av bilder och av att studera själva föremålen och peka på detaljer, visa med rörelser utan att behöva formulera sig nyanserat. Bedömningssamtal sker vanligtvis individuellt, mera sällan i grupp. Bruket av privata bedömningssamtal kan gå ut över utvecklingen av det ämnesmässiga slöjdspråket eftersom läraren kan anpassa sitt språkbruk till varje situation. För att samtalen ska ske på ett professionellt sätt behöver läraren medvetet och konsekvent introducera fackuttryck och kvalitetsbegrepp för att utveckla en gemensam innebörd för både lärare och elever.

Självbedömning och kamratvärdering

Om eleverna lär sig att bedöma sig själva, lär de sig att stå på egna ben och behöver inte hela tiden få lärarens försäkran om arbetet fortskrider åt rätt håll. Självbedömning görs som en hjälp för eleven att reflektera över sitt arbete. En god hjälp kan i detta sammanhang vara en matris (se nedan) som förs eleven sedan läraren fyller i. Matrisen utgör sedan ett underlag för diskussion, särskilt i de fall elevens och lärarens bedömningar skiljer sig åt. Självbedömning ger sidoeffekter som utvecklande av bättre strategier för det egna lärandet och en insikt i vad man kan klara av. (Jönsson, 2010)

Kamratvärdering ska ses som en hjälp till ökat självförtroende och större erfarenhet av att ge feedback. Man får hjälp med att identifiera styrkor och svagheter både hos sig själv och andra. Ofta behövs någon form av stöd till exempel i form av en bedömningsmatris eller några stödfrågor för att samtalet ska kunna styras upp att handla om det som var avsett. I litteratur som handlar om bedömning rekommenderas kombinationer av matriser och andra hjälpmedel.

Utveckla ett eller flera analysverktyg

Med hjälp av skolungdomars egna utsagor i intervjuer om vad de tillverkat i slöjden visar Mäkelä (2011), att slöjdelverna på flera sätt kan ge uttryck för hur de mer eller mindre medvetet använder sig av ”estetiska resurser”, vilka Mäkelä kategoriserade som estetiska, gestaltande eller kreativa aspekter. Genom att lyssna på elevernas egna formuleringar avslöjades deras tankar om orsak till och syfte med att föremålet ser ut som det gör. Mäkeläs resultat ger indikationer på att det finns stor anledning för slöjdlärare att ta reda på elevernas djupare

motiv och preferenser när det gäller slöjdföremålens utformning, än att kort konstatera att det handlar om det mera ytliga ”tycke och smak”. Mäkelä (2011 sid.168 ff) har laborerat med ett antal begrepp och utarbetat ett analysinstrument för estetiska värden i elevers slöjdarbeten som bygger på semiotisk teori. I integrerad form beskrivs de enligt följande:

I	II	III
Firstness	Secondness	Thirdness
Ikon	Index	Symbol
Material	Form	Innehåll

En emaljerad skål används som ett exempel på hur en sådan analys kan gå till med hjälp av begreppen ovan. En dekor kan vara en oreflekterad utsmyckning utan innehålla en djupare mening. Analysmetoden ger utrymme för att försöka ge uttryck för elevens sätt att skapa mening med hjälp av sitt slöjdarbete. Först handlar det om att beskriva det första intrycket av föremålet genom att besvara frågorna:

Vad är dekorens firstness? Skålen är dekorerad med röda streck och en röd spiral på vit botten och ytan är blank.

Vad bär dekoren likhet med? Svårt att besvara eftersom dekoren inte ses som ett ikoniskt tecken för något.

Vad är materialet? Materialet är röd och vit emalj på koppar.

Nästa frågeomgång handlar om det fördjupade intrycket:

Vad är dekorens secondness? Man kan iaktta oregelbundenheter i linjernas utförande och karaktär samt att spiralen på ett ställe går ända ut till kanten av skålen.

Vad påminner dekoren om? Om en spiralliknande rörelse och strålar längs den yttre kanten. Dekoren för också tankarna till glaserad keramik.

Vilken form har dekoren? Den inre formen är spirallik, de yttre strecken är korta och kraftiga, några ser nästan ut som fläckar.

Den tredje analysomgången, bygger på de två tidigare.

Vad är dekorens thirdness?

Vad kan dekoren symbolisera?

Vad är dekorens innehåll?

Här för Mäkelä en diskussion om dekoren är enbart en oreflekterad dekor, eller om eleven haft särskilda avsikter med färgvalet (rött), om spiralen går inåt eller utåt, hur de tvärställda strecken kombinerats med spiralformen. Här måste läraren föra en diskussion med eleven för att få klart för sig vad som kan vara tillfälligheter och vad som är medvetna val. (Mäkelä, 2011).

Ett annat exempel behandlar analys av det estetiska uttrycket med hjälp av Bakhtins estetik-analys⁸. Här gäller det att försöka komma åt föremålets estetiska syfte/intention och dess arkitektur. Bahtins begrepp arkitektur omfattar konstnärens bearbetning av form och material för att skapa innehåll. Han menar att de grundläggande arkitektoniska formerna är gemensamma för alla konstarter. Mäkelä inkluderar slöjdföremål i denna grupp. Även här görs analysen i tre steg, först analyseras *innehållet*, sedan *materialet* och det tredje analyssteget berör *form och komposition*. Frågor som ställs under analysen av modekläder sydda för en Barbiedocka är: Vad ser man? Vilka utmärkande drag kan noteras? Vilka material och materialkombinationer har valts och varför? Färgkombinationer? Modeller, snitt, draperingar, detaljer? Vilket intryck ger kreationerna? Genom att besvara frågorna kan Mäkelä konstatera att eleven i det aktuella exemplet har arbetat mycket medvetet med olika uttryck, klädkoder i sina textila skapelser (Mäkelä, 2011, s. 170).

I exemplet kallat "Carls gröna figur" diskuteras materialvalets betydelse med stöd i Bahtins tankar att skapandet utgör ett övervinnande av materialet. Materialets möjligheter sätter gränser och måste bearbetas med relevant teknik, så att det estetiska syftet uppnås. När estetiska värden i slöjdföremål ska bedömas, är även utgångspunkten i det valda materialet en viktig faktor (Mäkelä, 2011, s.177). Valet av material kan avslöja vilken nivå av materialkunskap som eleven besitter eftersom det gäller *att kunna förutse* vilka bearbetningsmetoder och kombinationsmöjligheter som är möjliga för att skapa ett estetiskt uttryck ofta i kombination med en önskad funktion.

Feedback och feedforward

Feedback är en konsekvens av en handling, något som ges efter att en elev har presterat något. Feedback kan inte existera utan sammanhang och är mest effektiv om den innehåller information om vad som är önskvärt och vad som kan

8 För den som vill läsa mera hänvisas till Bakhtin, M. artikel Innehållets, materialets och formens problem i det litterära konstverket i: *Det dialogiska ordet*. (1991) s.198-251.

förbättras eller förändras. Bedömningsforskning visar att formativ bedömning *med god kvalitet* främjar lärandet och detta sker vanligtvis genom en dialog mellan lärare och elev/student (Black & Wiliam 2009). Lärarna måste hjälpa sina elever att förstå målet med undervisningen och vilka kriterier som används för att vid bedömning. Lärarna behöver också kunna anpassa sin egen undervisning så att eleverna kan prestera bättre. Dessutom måste lärarna ge eleverna verktyg så att de kan värdera sitt eget lärande. Hattie & Timberley (2007, s.87) framhåller att om eleverna lär sig ställa följande frågor till sig själva, blir de mera medvetna om sin egen läroprocess.

- Where am I going? Feed Up. Vart är jag på väg? (Förf.övers)
- How am I going? Feed Back. Hur har jag lyckats? (Förf. övers.)
- Where to next? Feed forward. Vad ska jag göra/lära mig härnäst? (Förf. övers.)

Varje fråga svarar mot fyra aspekter: a) hur väl genomfördes uppgiften? b) vilka processer krävdes för att förstå/kunna utföra uppgiften? c) medvetet arbete med omprövning under processen, d) självvärdering. Eleverna bör få feed back både när det gäller deras ämnesmässiga kunskaper och på hur de arbetar, samt feed forward på hur de ska gå vidare i förhållande till sin förmåga. Feed back har visat sig vara mera effektiv, när den främst riktas mot de prestationer som är kvalitativt bra, i stället för att korrigera brister (Hattie & Timberley, 2007).

Bedömningspraxis i svensk lärutbildning i slöjd är mycket litet utforskad, med endast ett fåtal publicerade studier. Anna Ekström har spelat in närmare 80 timmars undervisningssekvenser på landets slöjdlärutbildningar. Materialet är hämtat från lärutbildning i slöjd, men det finns all anledning att anta att det som hon beskriver är en del av den ”bedömningskultur” som traderas inom slöjdundervisningen även i grundskolan. Hon konstaterade att den återkoppling som ges vid studenternas redovisningstillfällen karaktäriseras av en genomgripande otydlighet som hon kallar för ”ospecifikt beröm och inlindad kritik”. Av totalt antal transkriberade och kategoriserade kommentarer (691) inhämtade från redovisningstillfällen när varje student lägger fram sina resultat riktas endast 106 direkt till enskild student. I stället använder lärutbildarna tiden till att undervisa eller att ge generaliserande kommentarer. Av givna kommentarer är 73 positiva och 33 negativa. Lärutbildarna försökte skaffa sig en bättre bild av studentens kunskaper och reflektioner genom att fråga efter kompletterande information (201). Närmare analys av innehållet i feedbackkom-

mentarerna saknas liksom information angående övriga delar i examinationen, till exempel texter av olika karaktär, bildmaterial, skisser, arbetsprover, detaljer och akademiska rapporter, men undersökningen visar ändå en tydlig tendens: Vid studenternas redovisningstillfällen används endast en mindre del av tiden för att ge direkt feedback till enskild student. Frågan är om syftet med redovisningen var klart uttalat. Vid studier av videoinspelningarna framgår att studenterna förväntar sig att lärarna ska avge någon form av kommentar men innebörden i kommentarerna blir otydlig eller tvetydig, alltså en feedback med kvalitetsbrister. Om syftet med redovisningsformen var att studenterna skulle lära av varandras erfarenheter, kunde mera tid ha ägnats åt själv- eller kamratvärdering. Lärarna hade då kunnat helt avstå från att ge sina kommentarer vid redovisningstillfället för att i stället ge mera ingående feedback och feedforward till mindre grupper eller enskilda studenter (Ekström, 2008b).

En norsk studie visar intressanta tendenser värda att reflektera över, även om den handlar om grundskoleelever och andra ämnen i skolan. Lärarna ger både feedback och feedforward, men att de ger *olika slags kommentarer* till de elever som lärarna uppfattar som duktiga än de som läraren uppfattar som svagpresterande. De högpresterande eleverna får mera av ämnesinriktade kommentarer, medan lärarna ger mera allmänt uppmuntrande kommentarer till övriga elever som ”bra” eller ”jättebra” i stället för att formulera kommentarer som ska stimulera elevernas lärande (Engelsen & Smith, 2010). Kvaliteten är, enligt Hattie & Timperly ovan, mycket sämre i de kommentarer som lärarna ger till de elever som lärarna uppfattar som svagpresterande. I värsta fall bidrar lärarnas kommentarer till att eventuella skillnader mellan elevers prestationer ökar, i stället för alla elever borde få kommentarer som hjälper dem att prestera bättre. Allmänt uppmuntrande kommentarer utan någon koppling till det eleven gjort anses vara den absolut sämsta typen av kommentarer en person kan få. Rent kritiska kommentarer har visat sig ge en bättre effekt på elevers lärande.

Transparent bedömningsprocess

Problemen med att göra bedömningsprocessen transparent för alla inblandade gäller för alla ämnen. Först när eleverna själva förstår på vilka grunder de blir bedömda kan de känna att bedömningen är någorlunda rättvis och inse på vilket sätt de behöver förbättra sina resultat. Black & William (2001) kallar det som pågår i klassrummen vid bedömning för en process i en ”Black Box”. Man

vet vilka direktiv som styr processen (input) och man kan se vilka betyg som det resulterar i (output), men vad lärarna egentligen värdesätter vid bedömning och hur detta sedan kan viktas vid en sammantagen bedömning, kan man inte iaktta. Processen påverkas av lärarnas förhållningssätt till sina elever, föräldrarnas förväntningar, elevernas eventuella oro och lärarnas tolkningar av myndighetstexterna. Lindström varnar för att det finns en risk att lärarna gör det enkelt mätbara till det viktigaste att bedöma, därför att det är enklast att förklara. Borg (2008) vidareutvecklar varningen genom att peka på att endast det som går att uttrycka språkligt bedöms, medan de kunskapskvaliteter som är mera svårtolkade förblir obedömda.

Validitet och tillförlitlighet

För att försöka avgöra validiteten i sina bedömningar måste lärarna göra trovärdiga tolkningar av resultatet. Bedömningar ska utgå ifrån målen i kursplanen och endast innehålla sådant som är relevant, därför bör bedömningen planeras när uppgiften formuleras. Ordning och uppförande eller motivation etc. skall enligt Skolverkets rekommendationer inte räknas in i slutbetyget. Elevens prestation (process och produkt) ska översättas till en specificerad kunskapsnivå som identifieras genom tydliga bedömningsanvisningar. Därefter generaliseras det specifika omdömet till att gälla andra liknande uppgifter, som bör ge liknande resultat. Det är en fördel om flera uppgifter prövar samma förmågor. Presterar eleven på ungefär samma nivå på liknande uppgifter är prestationerna inte uppgiftsberoende utan generella, tolkningen är valid om det är god överensstämmelse mellan bedömningen och syftet med uppgiften. (Jönsson, 2010)

Det svårare att göra goda bedömningar av en utdragen process. Bedömaren och uppgiften kan påverka tillförlitligheten. Bedömningar av öppna uppgifter, som de som beskrivits under rubriken autentiska uppgifter, riskerar att få en låg grad av tillförlitlighet. Det kanske inte finns tid att ge flera liknande uppgifter. Ett sätt att öka tillförlitligheten är att utgå från ganska detaljerade anvisningar, eller jämföra med tidigare elevarbeten som representera olika kvalitetsnivåer i liknande uppgifter eller uppgifter med samma målsättning. Ett annat sätt är att använda sig av 1–2 medbedömare, som ger indikationer på hög tillförlitlighet om de kommer till ungefär samma resultat. Större mera komplexa uppgifter kan påverkas av slumpen. En elev kan till exempel ha botten i Afrika och därmed ha en klar fördel med att klara en uppgift där en specifik kultur skall synlig-

göras. Enstaka bedömningar är alltid osäkrare än om man gör upprepade bedömningar (Jönsson, 2010).

Utvecklande av en praxiskultur

Det är i allra högsta grad önskvärt att behålla valfriheten i slöjdarbetet och att ge utrymme för elevernas egna initiativ och oväntade lösningar. Men det ställer stora krav på den som ska bedöma arbetet. Att bedöma en uppgift, som kan ha många olika lösningar och uttryck, förutsätter att det finns kriterier som beskriver de ämnesmässiga förväntningarna på en generell nivå, som sedan tillåter enskilda lösningar och många variationer. I de fall elever eller studenter har stora möjligheter att själva bestämma inte bara färg och form utan också vad som ska göras samt vilket material och vilka tekniker som ska användas, behöver lärare och elev/student vara helt överens om både syftet med uppgiften och bedömningskriterierna redan vid arbetets början, för att sedan kunna utnyttja en valfri väg för att uppnå syftet med arbetet.

De som forskar om bedömning i estetiska ämnen verkar eniga om att forskning på bedömningsformer och bedömningskriterier kan bidra till att stötta ämnets egenart och styrka ämnets ställning i utbildningssystemet. I vetenskapliga sammanhang brukar man tala om vetenskapssamhället som en kvalitetsgaranti. När en avhandling presenterats offentligt kan andra forskare granska och diskutera avhandlingens innehåll, metoder och resultat, vilket alltid sker vid disputationen, men även vid andra tillfällen. Offentligheten är i sig en garanti för att det som står i avhandlingen är korrekt hanterat. Jämförelsen är kanske långsökt, men även bedömningar av slöjdarbete blir mera trovärdiga om de kan diskuteras i kretsen av andra med motsvarande kompetenser. Kvaliteten i bedömningarna kan förbättras om de utsätts för kritisk granskning och blir belysta ur flera perspektiv. Så länge bedömning av elevernas arbete förblir ett privat huvudbry för varje lärare är det också svårt att uppnå en generell nivå på kriterierna för kunskapskraven. Wenger (1998) beskriver en praxiskultur som några som delar samma engagemang, har likartad uppgift och en gemensam repertoar. Uppgiften med bedömning och betygssättning är likartad för alla slöjdlärare, där sätts normen via kursplan, lokala direktiv och det som skollagen föreskriver om hur betygssättning ska gå till. Man kan också förutsätta att de allra flesta lärare i slöjd är intresserade av att göra sina bedömningar av eleverna så bra som möjligt, de har alltså ett gemensamt engagemang. Läroplanen till-

låter att lärarna gör enskilda tolkningar av styrdokumentet, vilket kan resultera i skillnader mellan skolor, medan bedömning och betygssättning av elevernas prestationer *inte* får variera. Det som brister är antagligen den gemensamma repertoaren, där en del lärare i slöjd arbetar tillsammans med några kolleger, medan andra är mera ensamma. Först genom att stöta och blöta sina argument mot och med varandra i olika grupperingar och diskutera olika bedömningsalternativ, kan en praxiskultur som grundas på gemensamma erfarenheter utvecklas. En praxiskultur som växer fram ur slöjdlärares bedömningspraktik bör också förankras i ämnesdidaktisk forskning, för att den ska kunna utvecklas och relateras till annan forskning om bedömning. Att slöjdlärare kan ge någorlunda likvärdiga, rättvisa och jämförbara betyg är av stor betydelse för slöjdämnet legitimitet.

Referenser

- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2001) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. I: *Phi Delta Kappa* Vol. 80 (2) s. 139-148.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. No. 1.
- Borgen, Jorun Spord (1997) *Kunskapens stabilitet och flyktighet. Om förhållendet mellan amatörer och professionella i kunstheltet*. Bergen: Universitetet i Bergen, Det historiske-filosofiske fakultet.
- Borg, Kajsa (2001) *Slöjddämnet, intryck, uttryck, avtryck*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Borg, Kajsa (2008) Kreativitet eller problemlösning – vad bedömer vi i slöjden?” I: Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm, Lärarförbundets förlag.
- Brønne, Karen (2009) *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og hantverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen.
- Dorner, Peter (1997) The language and practical philosophy of craft. I: *The Culture of craft: status and future*. Manchester University Press.
- Eisner, Elliot (2002) *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, Elliot (1996) *Cognition and curriculum reconsidered*. London: Sage.
- Ekström, Anna (2008a) Ospecifikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser. I: Borg, Kajsa & Lindberg, Viveca (red.) *Kunskapande, Kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Ekström, Anna (2008b) Provlapp eller själ? I: Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Engelsen, Knut, Steinar & Smith, Kari (2010) Is ”Excellent” good enough? *Education Inquiry*, Vol. 1, No.4, pp. 415–431.
- Hartman, Sven (2005) *Det pedagogiska kulturavet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hasselskog, Peter (2008) Här är det slöjdprocesser som räknas. I: Borg, Kajsa & Lindberg, Viveca (red.) *Kunskapande, Kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

- Hasselskog, Peter (2010) *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The Power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol.77, No 1 pp 81–112.
- Jönsson, Anders (2010) *Lärande bedömning*. Lund: Gleerups.
- Kelly, A.V. (2009) *The Curriculum, theory and practice*. London: Sage.
- Kimbell, Richard (2005) *Assessing Design Innovation*. (Opublicerat manus).
- Knutes, Helen (2009) *Gestaltandets pedagogik. Om att skapa konsthantverk*. Stockholms universitet. Institutionen för pedagogik.
- Lekholm, Alli Klapp (2010) Bedömning för lärande – en grund för kunnande. *Forskning om undervisning och lärande*. 3. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Lindström, Lars (2002) Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet. I: Skolverket *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning* (s.109-123). Stockholm: Skolverket/Liber Distribution.
- Lindström, Lars (2006) Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?" *Jade* 25.1 s.53–66.
- Lindström & Lindberg (2011) *Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lutnæs, Eva (2011) *Standpunktsvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – lærerers forhandlingsrepertoar*. Oslo: Arkitektur og Designhøgskolen.
- Nielsen, Liv Merete (2012) *Fagdidaktikk for Kunst og Håndverk, i går – i dag – i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, Bengt (2010) Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. Bedömning för lärande – en grund för kunnande. *Forskning om undervisning och lärande*. 3. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Salomon, Otto (1905) *I pedagogiska frågor. Spridda uppsatser*. Göteborg: N.J. Gumperts bokhandel.
- Skolverket (1980) *Läroplan för grundskolan (Lgr80)* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolverket (1993) *Slöjd. Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr. 24. Stockholm: Liber distribution.

- Skolverket (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier, Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1983) *Skolhusrapport. Lokaler och utrustning för slöjd i grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Stiggins, R.J., Fribie, D.A., Griswold, P.A. (1989) Inside High School Grading Practises. *Building a Research Agenda*. Vol. 8(2) pp. 5–14.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practise: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Författarpresentation

Kajsa Borg, docent och filosofie doktor, har i sin forskning främst inriktat sig mot slöjddidaktik, läroplansteori och bedömningsfrågor. Ett av de projekt Borg deltagit i är *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker*, understött av Vetenskapsrådet, där hon studerat slöjdämnets förändring över tid och slöjdlärares sätt att arbeta med både formativ och summativ bedömning av processer och föremål. Borg har även varit aktiv inom internationalisering av lärarutbildningen, arrangerat ett flertal konferenser, bl.a. den internationella forskningskonferensen *Tradition in Transition. Teaching Sloyd, Arts and Crafts in Contemporary Society* 2006, och varit engagerad inom det nordiska nätverket *Nordiskt forum för forskning och utvecklingsarbete i slöjd*. För mer information om Kajsa Borg, se hemsidan: kajsab.org.

Institutionen för estetiska ämnens rapportserie heter Tilde, (-). Rapportserien ges ut av institutionens vetenskapliga råd. Ordet tilde kommer från spanskan, ursprungligen från latinets titulus, en typ av romerska inskriptioner på sten. ~ är också ett diakritiskt, särskiljande, tecken som förändrar en bokstavs uttal eller betoning.

Rapport nummer 16 består av tre artiklar, vilka alla behandlar ämnet slöjd. Artikel ett är en nordisk forskningöversikt, artikel två problematiserar läroplanerna och artikel tre bedömning. Samtliga artiklar är författade av Kajsa Borg.



Institutionen för estetiska ämnen
Umeå universitet

ISBN: 978-91-7264-535-6
ISSN: 1103-8470