

Sociokulturella praktiker i slöjden

Marléne Johansson

ABSTRACT

Johansson, Marlène 1999: Sociocultural practices in craft and design. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 19, pp. 98–115. Oslo. ISSN 0901-8050.

The purpose of this article is to focus on craft and design as a sociocultural practice. By studying authentic activities in detail, an effort is made to describe part of what goes on in a classroom for craft and design. A rich material has been collected through observer participation and video documentation in authentic school environments over a long period. During the same period, students and teachers have kept diaries and the students' parents have answered questionnaires. The collected material is analysed from the sociocultural context both on a micro level and on a more general level from the perceptions of students, teachers and parents. The current analysis shows that the knowledge and skills the students reproduce and create are not limited to what goes on in school. In craft and design activities the students show, both in product and in work process, an interesting interplay with their surroundings both in school and outside.

Marléne Johansson, Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet,
Box 12204, SE-402 42 GÖTEBORG, Sverige.
Email: Marlene.Johansson@ped.gu.se

Slöjdverksamhet i form av arbetsfostran, husbehovsslöjd och som allmän fostran har under en längre period funnits med som inslag för eleven i skolundervisningen. I skolan förmedlades slöjdundervisning i folkskolan, realskolan, yrkesskolan, på folkhögskolor och inom folkbildningsverksamheten. Omkring 1880 togs slöjden upp som frivilligt ämne men först 1955 blev slöjden ett obligatoriskt ämne för alla i den svenska folkskolan (Hartman, Thorbjörnsson, & Trotzig, 1995). Finland blev den första nation i Europa som införde handarbetet som obligatoriskt läroämne för både pojkar och flickor år 1866, utifrån Uno Cygnéus idéer (Lindfors, 1995). Slöjdverksamhet har under sin största del i skolan diskuterats som slöjd för «nytta eller nöje» (Hartman, 1984). Slöjdens berättigande i grundskolan har tidvis ifrågasatts i flera avseenden. Vad slöjdens verksamhet kan innefatta har sedan den infördes i den svenska skolan inte studerats mer ingående. Frånvaro av forskningsresultat har medverkat till att det inte har gått att bilda sig en uppfattning – utöver sin egen – om hur verksamheten beskrivs annat än i styrdokument som läroplan och

kursplan. Slöjden har i likhet med andra skolämnen förändrats i styrdokumentet med läroplans- och samhällsutvecklingen (Borg, 1995). Historisk slöjdforskning har utförts såväl med textil inriktning (Trotzig, 1992) som inom trä- och metall (Thorbjörns-son, 1990). Otto Salomon, som tog intryck av Uno Cygnéus, var under slutet av 1800-talet en av Sveriges mest internationellt kända pedagoger och hans kurser på Nääs slöjdseminarium besöktes av representanter från 35 olika länder. På Kuba – där slöjden idag är ett stort ämne under benämningen *Educacion Laboral* – infördes slöjdundervisning enligt Otto Salomons svenska modell men anpassad efter kubanska förhållanden. I slöjdsalar på Kuba kan man än i dag se foto av Otto Salomon på väggarna (Johansson & Lundqvist, 1996; Moreno Herrera, 1996).

Det var i princip först med den *Nationella Utvärderingen* (NU) av den svenska grundskolan 1992 som slöjden (textilslöjd och trä- och metallslöjd) fördes fram i en större politisk och vetenskaplig offentlighet (Lander, 1994; Molander, 1996; Skolverket 1993b). I slöjdens huvudrapport (Skolverket, 1993a) framkom att slöjden var ett av de ämnen i grundskolan där eleverna ansåg att man trivdes, upplevde engagemang och glädje och att man lärt sig arbeta självständigt och lösa problem. I de dagboksanteckningar som lärare och elever skrev under en tioveckorsperiod om sitt arbete i slöjdsalen framkom att eleverna hade ett omfattande interaktionsmönster med varandra och att de ägnade sig åt omfattande problemlösning (Johansson, 1994). Utifrån en fördjupad analys presenterades i rapporten om arbetsformer och kunskap (Skolverket, 1994a, 1994b) resultat om skillnader i elevers kunskapsuppfattningar och inflytande. Resultaten visade på elevens möjligheter till ett eget inflytande över sitt lärande.

Trots den omfattande nationella utvärderingen kvarstår ett stort behov av att mer ingående beskriva vad den verksamhet som pågår i slöjden innefattar. Syftet med denna artikel är att uppmärksamma slöjdens sociokulturella praktiker. Utifrån exempel görs

inom ramen för denna artikel ett försök att belysa delar av slöjdens komplexa verksamhet genom att inte endast betrakta slöjdiverksamhet som isolerad till själva klassrummet – slöjdsalen, utan istället rikta uppmärksamheten på flödet av sociokulturella aktiviteter, ett fokus som endast uppmärksammats i ringa omfattning.

ELEVENS LIVSVÄRLD

I vårt komplexa samhälle ingår eleven i sitt dagliga liv i olika sociokulturella livsvärldar. Barn växer upp i varierande familjestrukturer. Barn och ungdomar lever med ensamföräldrar, i sambo- och särboförhållanden och i ett mångkulturellt samhälle. I familjen utvecklas värderingar, normer, handlingsmönster och sätt att fatta beslut. Sociala livsmönster från hemmet och uppväxtförhållanden är något eleven får «dras med» livet ut och som är svåra att «bytas ut». I det dagliga livet deltar eleven i olika fritidsaktiviteter där nya normer och värderingar skapas och upprätthålls. Med i elevens vardagsliv finns också skolan. Skolan kan uppfattas som en särskild institution, en kultur som inte har något med elevens verklighet att göra. Hämta in fakta, kunskaper och färdigheter har i en allt för stor omfattning kopplats till skolans praktik för att sedan tillämpas i vad som kallas «verkligheten» utanför skolan. Skolan i sig är verklig för eleverna men kanske uppfattas det stoff som behandlas i skolan inte alltid knutet till elevernas liv både i och utanför skolan. Kunskaper är inte något som lyfts in utifrån i det personliga minnet för att sedan plockas fram vid behov. Kunskap är något som inte endast finns inom individer utan utvecklas och bemästras genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och gemensamt hantera situationer (Säljö, 1992, s. 21ff.). Erfarenheter från ett sammanhang överförs inte automatiskt till ett annat. Den speciella situationen som problemet ingår i påverkar på vilket sätt man lyckas lösa problemet.

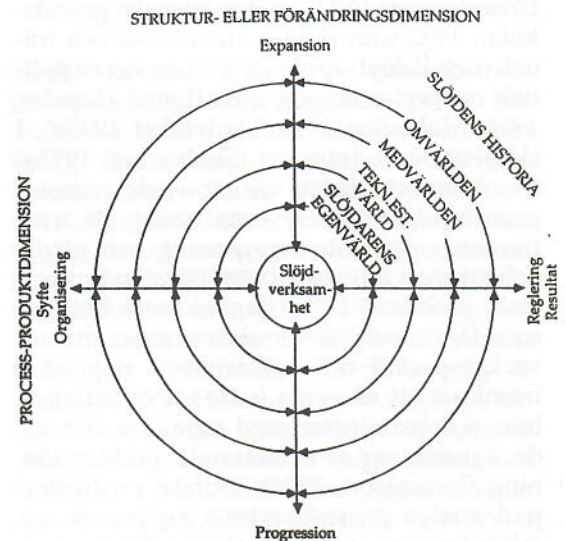
Vygotsky (1986, 1978) menade att kunskaper först skapas mellan människor i soci-

alt samspel och därefter uppstår som kunskaper inom individer. Människan deltar i sociala spel som innefattar fler än henne själv och tillägnar sig de sätt att förhålla sig och bearbeta världen som är typiska för den kulturella omgivning där hon växer upp och formas. Personer som deltar i samma situationer uppfattar situationerna olika beroende av sina egna erfarenheter, tolkningar och förförståelser. Vad som lärs in är inte skilt från sitt sociala sammanhang och genom deltagande i den sociala praktiken (Lave & Wenger, 1991). Lave och Wenger har försökt göra synligt hur lärande kan gå till utanför skolan genom att beskriva mästare-lärlings-situationer som ett sätt att förmedla kunskaper och färdigheter. Genom att betrakta och stå bredvid lär man sig genom att successivt utöka sitt deltagande i situationen. Av tradition skapas oftast situationer i skolan som är tänkta att användas vid ett annat tillfälle «i verkligheten». Eleverna uppfattar inte alltid budskapet med uppgiften utan använder sin energi åt att lära sig förstå formaliteter runt uppgiften (Bergqvist, 1990). Eleverna visar lojalitet och intresse att anpassa sig till gällande regler. Garpelin (1997) har studerat mötet mellan elever som tillsammans bildar en skolklass. Genom mikroanalyser visas den dynamik som uppkommer när elever med olika förhållningssätt arbetar med en gemensam uppgift. Eleverna spelar med och anpassar sina förhållningssätt. I en studie om jämförelser mellan interaktionsmönster i och utanför skolan analyserades samtalsmönster vid middagsbordet jämfört med lektioner i skolan (Shultz, Florio, & Erickson, 1982). Under samtalen vid middagsbordet kunde flera samtal pågå samtidigt medan i skolan var det klassrumsnormerna som styrde samtalen.

Hur interaktion och kommunikation kan se ut i slöjden är endast belyst i ett fåtal studier. I Finland har man studerat delar av slöjdens interaktionsmönster (Lindfors, 1990; Malmberg, 1995) och i den nationella utvärderingen av slöjden (Skolverket, 1993a; Johansson 1994) uppfattade eleverna det positivt med att det t. ex. var tillåtet att få prata och arbeta på samma gång i slöjden.

KLASSRUMSFORSKNING I SLÖJD

I svensk klassrumsforskning behandlas nästan uteslutande ämnen där man har en traditionell klassrumsmiljö, möjligtvis med inslag av grupparbeten eller laborationer (Granström & Einarsson, 1995). I projektet genomfördes fältförsök i grundskolan under slutet av 1970-talet (Malmberg, Eriksson, & Lundberg, 1979). Inom slöjdundervisningen studerades och analyserades arbetsformer med olika grad och art av laborativa inslag. I de nordiska länderna är det främst Finland som bedrivit klassrumsforskning i slöjd. I Finland har modeller och teorier konstruerats och utvecklats inom slöjdområdet (Lindfors, 1992a; Malmberg, 1995). Lindfors (1991) har utformat en helhetsmodell för slöjd som verksamhetssystem (Figur 1).



Figur 1 Helhetsmodell för slöjd som verksamhetssystem (Lindfors, 1991, s. 22).

Modellen kan användas för att beskriva både icke normativt styrd och normativt styrd slöjdverksamhet. Slöjdverksamheten är i tankemodellen uppbyggd av fyra världar. I *slöjdarens* (elevens) *egenvärld* sker elevens egna slöjdhandlingar och sinnesupplevelser men i växelverkan med de andra

världarna (pilarna i Figuren). Till den *teknologisk-estetiska* världen hör faktorer som är knutna till slöjdarbetet och det slöjdföremål som framställs t. ex material, redskap, maskiner, tekniker, estetiska faktorer, även här i växelverkan. I *medvärlden* pågår interaktionen mellan elever och lärare i slöjdsalen och skolans verksamhet. *Omvärlden* står för familjen, fritiden, samhällslivet och samspelet med naturen. Omvärlden ger slöjden en förankring i den egna kulturen och i andra kulturer. Både materialförbrukning och de producerande produkterna förändrar miljön. Med *slöjdens historia* menas hur olika delar av slöjdverksamhet pågår/har pågått i Sverige, i de nordiska länderna eller hur slöjdverksamhet tolkas i andra delar av världen. I Figur 1 presenteras världarna med dimensionerna *process-produktdimensionen* och *struktur- eller förändringsdimensionen*. Slöjdprocessens utformning är beroende av förutsättningarna i de olika världarna. Kunskapen utökas eller fördjupas över tid med rådande villkor i de olika världarna. Alla världarna är relaterade till varandra genom mänsklig aktivitet (pilarna). Världarna innehåller såväl materiella som immateriella dimensioner. Kunskap skapas mellan slöjdaren (eleven, människan) och hennes livsvärld både individuellt, kollektivt och i kontextberoende. Modellen används i denna artikel som en tankemodell och referensram för analys av slöjdens sociokulturella praktiker.

Lindfors (1992b) och Malmberg (1995) har analyserat elevers slöjdhandlingar på olika nivåer. På den *reproducerande nivån* transformeras uppgifter och handlingar med lärarens hjälp (t. ex. sy i en knapp, sy kråkspark, olika uppgiftskrav). På den *tillämpade nivån* utför eleven självständigt uppgiften (olika slöjdföremål men utifrån existerande föremål, tidningar och böcker etc. som förebilder). Eleven ser nya lösningar på problemet på den *nyorganiserade nivån* (att beakta nya faktorer och ny information från andra sammanhang än slöjden). På den *innoverande nivån* kan slöjdhandlingarna resultera i helt nya lösningar (egna idéer, egen planering, egna strategier om modell-

material-, färgval eller formgivningstekniska lösningar). Nivåerna kan jämföras med de fördjupade analyser av slöjdamnet som utfördes i den nationella utvärderingen av grundskolan (Skolverket, 1994a, 1994b). I analyserna framkom stora skillnader i stort sett i hela utvärderingsmaterialet vad gäller elevernas uppfattningar om arbetsformer och kunskap. Materialet delades in i tre kategorier där den första kategorien benämndes *lär-lär* där läraren stod för idén och bestämde uppgiften (t. ex. tillverka en stol som skall se ut på ett bestämt sätt). I den andra kategorien *lär-elev* fick eleverna bestämma men utifrån lärarens uppgift, arbetsområde eller tema (t.ex. gör en stol men bestäm själv hur den skall se ut, eller t.ex. sy något i korsstygn). I den tredje kategorien *elev-elev* arbetade eleven utifrån sina egna idéer och bestämde själv hur de skulle göra (t. ex. välj utifrån din egen idé och bestäm dessutom hur slöjdföremålet skall se ut). Resultaten i den fördjupade analysen visade att *elev-elev-gruppen* nådde de bästa resultaten på i stort sett samtliga kunskaps- och attitydfrågor som förekom i utvärderingsinstrumentet, medan *lär-lär-gruppen* redovisade de klart sämsta. När eleven får möjlighet att arbeta utifrån sin egen erfarenhetsvärld upplever eleverna störst inflytande över sitt lärande.

STUDIEN

Trots värdefulla forskningsbidrag råder det brist på grundforskning som mer ingående beskriver den verksamhet som pågår i en slöjdsal. Klassrummet – slöjdsalen – skiljer sig från den klassrumsmiljö eleverna vanligtvis vistas i på flera sätt. Den är möblerad och utrustad med exempelvis maskiner, verktyg och olika material för slöjdstren. Utöver färg och formupplevelser vistas eleverna i en miljö som är rik på syn och känseltryck, lukter och buller. Det är för det mesta tillåtet att arbeta och prata på samma gång. När man träder in i en slöjdsal med pågående slöjdverksamhet kan verksamheten för den oinvigde förmodligen uppfattas som en något både rörig som rörlig miljö.

Det är tillåtet att gå omkring i salen för att hämta redskap, gå till maskiner och plocka fram material (Johansson, 1996a).

Min pågående forskning bedrivs med hjälp av klassrumsstudier men avser en mer generell frågeställning. I fokus står verksamheten i slöjdsalen och samspelet mellan vad som kallas teoretiska och praktiska kunskaper. Som ett försök att beskriva den komplexa miljö eleverna blir delaktiga i i slöjdsalen har en förstudie utförts med hjälp av videospelade lektioner i textilslöjd och trä- och metallslöjd. I en huvudstudie har ett mer ingående material insamlats med hjälp av deltagande observation och videodokumentation i autentiska skolmiljöer under en längre tidsperiod. Under samma tidsperiod har även elever och lärare fört dagboksanteckningar. Föräldraenkäter och egna observationsanteckningar ingår också i studien. Videokameran används som ett hjälpmedel att registrera slöjdverksamhet både i ljud och bild. Inspelningarna är inte tänkta att vara en fullständig observation av en autentisk verklighet utan får ses som ett urval ur en komplex helhet. Analysarbetet (som helhet) av det insamlade datamaterialet pågår utifrån olika teman som inte presenteras inom ramen för denna artikel. Som ett led i forskningen accentueras i denna artikel flödet av sociokulturella aktiviteter i slöjden vilket hittills inte har aktualiserats i någon större utsträckning.

Erickson (1986) som använt sig av ljud- och videospelningar vid etnografiska klassrumsstudier menar att man noggrant skall studera aktiviteter som utspelar sig i en speciell situation. Det är lätt att uppfatta allt som självklart och bekant. Genom att detaljgranska de aktiviteter man studerar kan man upptäcka vad det egentligen är som sker. Mikroanalyserna kan användas separat eller tillsammans med kunskap om andra sammanhang, det som sker i klassrummet, i familj och fritidsliv eller andra förhållanden. Erickson anser att man gärna kan använda sig av flera forskningsmetoder som lämpar sig bäst i sammanhanget (Erickson, 1982).

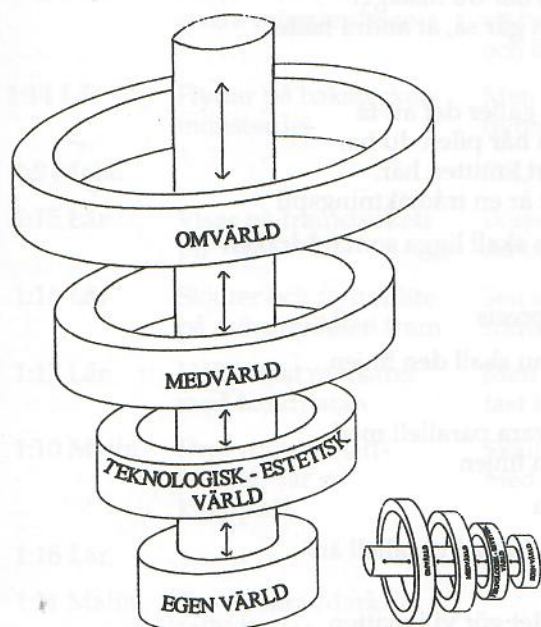
Förstudiens datamaterial är insamlat un-

der vårterminen 1995 och består av videospelningar under åtta lektioner i år 4, år 5 och i år 8 i grundskolan. (Johansson, 1996a, 1996b). Förstudiens videospelningar analyserades som delar på en mikronivå men även i relation till helhetsbilden av videoupptagningen. Efter analys av förstudien uppkom ett behov av att komplettera huvudstudien med egna observationsanteckningar, elevers och lärares dagböcker, föräldrars uppfattningar samt att studien skulle pågå över tid. Med erfarenhet från dagboksanteckningar under en bestämd tioveckorperiod (Johansson, 1994) valde jag att utföra studien under – för eleverna – fem efter vartannat kommande slöjdtillfällen. Genom denna uppläggning behövde jag inte räkna bort exempelvis friluftsdagar och praö. Huvudstudien från vårterminen 1996, består av videospelningar, elevers och lärares dagboksanteckningar, egna observationsanteckningar och föräldraenkäter. Huvudstudien har pågått i 12 slöjdgrupper (6 trä- och metallgrupper och 6 textilgrupper) under fem efter vartannat följande slöjdtillfällen i år 3–4, år 6 och i år 8 i grundskolan.

Det insamlade materialet analyseras utifrån den sociokulturella kontexten dels på en mikronivå och dels på en mer övergripande nivå utifrån elevers, lärares och föräldrars uppfattningar. Mikrostudierna illustreras i Figur 2 där flödet mellan världarna (egenvärld, teknologisk-estetisk värld, medvärld, omvärld) ingår dels på en mikronivå men även på en makronivå i observationer, elever och lärares dagboksanteckningar och föräldraenkäter (Figur 2).

I min forskning som helhet är ett omfattande material insamlat och ett intressant analysarbete pågår. Analys av videospelningarna sker dels som mikroanalys och dels som grovanalys. Varje videoband spolas fram och tillbaka och upprepade analyser måste utföras för att kunna uppfatta och dokumentera vad som sker i ord och bild. Såväl verbal som icke-verbal kommunikation dokumenteras. Under och efter analyserna av videospelningarna samläses de egna observationsanteckningarna med lärares och elevers dagböcker för att försöka få

en klarare bild över sammanhanget i händelserna. Videosekvenser, utskrifter och dagböcker studeras åtskilliga gånger. Syftet med denna artikel är att uppmärksamma delar av slöjdens sociokulturella praktiker utifrån några exempel från datamaterialet.



Figur 2 Sociokulturell slöjdverksamhet (omarbetad efter «Modell för elevens helhetsorganiserade slöjdhandlingar i en kontext», Malmberg, 1995, s. 268).

Utdrag 1 : «Mönsterutläggning»

Som ett exempel på vad datamaterialet kan innehålla, redovisas här ett cirka 6 minuter långt utdrag från videoinspelningarna i en textilslöjdsgrupp. Inspelningen ingår i huvudstudien, vårterminen 1996 och är från år 8.

Utdraget är hämtat från det andra slöjdtillfället (av de fem slöjdtillfällen som ingår i studien) i en textilslöjdsgrupp med 15 elever. Eleverna arbetar med varierande slöjdalster och har kommit olika långt med sina arbeten. Några elever syr ett klädesplagg t.ex. en blus, kjol, klänning eller en enkel jacka. Andra elever stickar och virkar västar och någon elev arbetar i lappteknik. I gruppen hjälps också alla åt under varje slöjdtillfälle med att sätta upp en varp till en väv i en golvvälvstol. Det är en intensiv och varierande verksamhet i slöjdsalen. Flera elever går omkring, eleverna pratar mycket med varandra men intrycket är att det är en lugn grupp med engagerade elever. Ingen verkar ta någon större notis om att jag videofilmar.

En elev, Malin, har klippt ut sitt pappersmönster (ett framstycke och ett bakstycke) till sin klänning och står nu i den nedre delen av salen vid ett större tillklippningsbord och skall före tillklippning nåla fast mönsterdelarna på sitt tyg. En annan elev, Anna, klipper ut sitt mönster till en kjol vid sin arbetsplats framtill i salen. Läraren (Lär) kommer fram till tillklippningsbordet. En elev, Maria, kommer och ställer sig vid tillklippningsbordet och väntar på lärarens hjälp. Anna har flyttat sig från sin arbetsplats till

DEL 1

Vem	Gör vad	Säger	Annat
1:1 Malin	Håller och drar i sitt måttband	Hur skall man mäta då? Varför skall man mäta?	Läraren står bredvid långsidan av tillklippningsbordet
1:1 Lär	Flyttar på knappnålsasken (som består av en tyngd med en magnet där knappnålarna sitter fast)	Nu gäller det, det här att få saker och ting trådrakt...	
1:2 Malin	Drar i måttbandet	Så att ...Vad är det?	

Vem	Gör vad	Säger	Annat
1:2 Lär	Visar med handen utmed tygets längdriktning. Pekar längs trådraken	Jo. I det här tyget så har du trådraken som går så. Så som en varp, precis som på den där vävstolen där	Maria kommer
1:3 Lär	Pekar med handen tvärs över tyget	Sen har du inslaget som går så, åt andra hållet	
1:3 Malin	Tittar på lärarens hand		
1:4 Lär	Pekar på mönsterdelens pil	Nu gäller det att få den här pilen du har gjort i mitten här. Det är en trådriktningspil	
1:4 Malin	Pekar med sitt finger längs med tyget	Den skall ligga som trådraken	
1:5 Lär		Ja, precis	
1:6 Lär	Visar med handen över trådriktningspilen	Så nu skall den linjen ...	
1:7 Lär	Visar med handen längs tygets kant	... vara parallell med den linjen	
1:5 Malin		Jaha	
1:8 Lär	Håller kvar handen längs med tygets kant	Vet du vad parallell är?	
1:6 Malin		Ja, det gör vi i matten	
1:9 Lär		Ni gör det i matten?	
1:7 Malin	Pekar på mönstrets pil. Tar ett steg tillbaka och viftar med händerna fram och tillbaka		Elev visslar i bakgrunden
1:10 Lär	Visar mellan tumme och pekfinger i början och slutet på mönsterdelens pil	Samma mått där ... som där	
1:8 Malin	Tar i måttbandet	Jag skall mäta sömsmån, eller vadå?	
1:11 Lär	Håller handflatan på mönstret	Ja. Du når först och sen så...	
1:12 Lär	Lyfter, flyttar knappnålstyngden på mönstret	... gör du sömsmån	Anna arbetar vid tillklippningsbordet
1:1 Anna	Sträcker sig och tar nålar från knappnålstyngden		

SLÖJDKOMPETENS I NORDISK KULTUR

tillklippningsbordet och står nu och nålar fast sina mönsterdelar till en kjol på sitt tyg vid den andra långsidan vid tillklippningsbordet. En tredje elev, Maria, hjälper Anna med fastnålningen av mönsterdelarna till kjolen medan hon väntar på läraren.

Vem Gör vad

Säger	Annat		
1:13 Lär	Lägger handen på den andra mönsterdelen	Nu är det ju smart att börja med den här och lägga den först	Malin har måttbandet i handen medan läraren pratar
1:14 Lär	Flyttar på bakstyckets mönsterdel	Men då kanske vi får flytta den här sen	
1:9 Malin		OK, så den får plats	
1:15 Lär	Visar på framstyckets pil	Börja mät där. Sen får du ta den andra	
1:16 Lär	Skjuter och flyttar lite på mönsterdelen fram	Sen skall du ha 1 cm sömsmån	Sång av en annan elev i bakgrunden
1:17 Lär	Håller fast mönstret med handflatan	Men du skall nåla fast här	Maria och Anna pratar
1:10 Malin	Drar utmed måttbandet. Tar en knappnål	Skall man måla det med en krita	
1:18 Lär		Ja ... ni målar	
1:11 Malin	Tar en skraddarkrita i tillklippningsbordets låda		
1:19 Lär	Visar och flyttar på de lösa mönsterdelarna	Fast du måste ju nåla fast de här först	Maria hjälper Anna
1:12 Malin	Håller upp skraddarkritan och slänger den på bordet	Jo, jo ... jag bara ...	

Läraren går nu iväg med Maria som väntat på sin tur medan hon hjälpt Anna med fastnålningen av mönsterdelarna till Annas kjol. Malin går runt tillklippningsbordet och ställer sig utmed samma långsida som Anna. Malin sätter fast en knappnål på bakstyckets nederkant. Anna låter tyngden med knappnålar få ligga kvar på Malins mönsterdel och Anna måste därför sträcka sig över bordet för varje knappnål. Malin

tappar sitt måttband i golvet efter första nålen och fortsätter fastnålningen utan att mäta. Tygstycket ligger dubbelvikt längs med tillklippningsbordet, men ej parallellt med bordets kant. En elev visslar i bakgrunden. Anna går iväg för att hämta en tillklippningssax. När Anna kommer tillbaka med saxen börjar hon diskutera med Malin om trådriktningsspilen.

DEL 2

Vem	Gör vad	Säger	Annat
2:1 Anna	Pekar med tillklippningsaxen på trådriktningsspilen på mönstret och pekar på en vikning som finns i pappersmönstret	Den linjen ... eller den här linjen ...?	
2:1 Malin	Skrattar och pekar	Det är den här. Nej, det é viket	Anna skall börja klippa till i sitt tyg, men avbryter

Anna diskuterar med Malin på nytt. De småpratar och fnissar. Malin fortsätter mäta nertill på mönstret igen. Anna börjar klippa ut sina kjoldelar. Malin pratar högt med sig själv medan hon mäter.

Vem	Gör vad	Säger	Annat
2:2 Malin	Mäter med måttbandet nertill på bakstycket	... 23	Anna klipper
2:3 Malin	Mäter med måttbandet upptill på bakstycket	... 29	Malin fortsätter prata högt för sig själv. Anna klipper.
2:4 Malin	Mäter till bordets kant	... 33 och en halv ...	Anna slutar klippa och tittar på och blandar sig i. De småpratar. Malin fortsätter prata högt för sig själv. Anna klipper.
2:5 Malin	«Ger upp» och lägger sig framåt över bordet och tittar ut över klassen		Anna klipper
2:2 Anna	Slutar klippa och tar över måttbandet från Malin		
2:3 Anna	Mäter med måttbandet nertill på mönstret	Är det den linjen?	
2:6 Malin	Lutar sig fram	Äh ..., det tror jag ...Ja.	
2:4 Anna	Pekar nertill på klänningsmönstret	Skall det vara någon sömsmån här?	
2:7 Malin		Ja, de' ska vá 1 cm	

SLÖJDKOMPETENS I NORDISK KULTUR

Vem	Gör vad	Säger	Annat
2:5 Anna	Pekar nertill	Skall det inte vara någon fäll här? ... Det skall nog vara 4 cm ...	
2:8 Malin	Tar sig för munnen	Ähum ...	
2:6 Anna	Tittar på Malin	Det skall antagligen vara fäll längst ner	
2:9 Malin	Ropar till läraren	Skall det vara fäll längst ner?	Anna och Malin tittar upp mot läraren som står längre bort
2:1 Lär	Svarar lite längre bort	Ja, fäll skall du ha längst ner	

Malin pratar lite med sina andra kamrater. Anna puttastill till Malin på axeln för uppmärksamhet. Anna lägger nu mönstret «rätt», 1 cm från kanten nertill och med plats för 4 cm fäll.

Vem	Gör vad	Säger	Annat
2:7 Anna	Visar och mäter med måttbandet från trådriktningsspilen på mönstret till tygkanten	... 28 och lite till ...	Malin tittar på
2:10 Malin	Tittar på Anna	Va, jag mätte ända ner till bordet ...	

Båda stannar upp och tittar. De mäter, ändrar och nålar till slut fast mönsterdelen tillsammans. Malin sätter de sista nålarna själv och Anna fortsätter att klippa ut sin kjol. Läraren kommer nu till tillklippningsbordet och avbryter Annas tillklippning.

ERFARENHETSVÄRLD – ANALYS OCH TOLKNING

Mönsterutläggningsituationen står endast som ett exempel på hur slöjdverksamhet mer ingående kan beskrivas. Aktiviteten hur man skall nåla fast mönsterdelarna är

en gemensam produkt av ett ömsesidigt tolkningsarbete. Elever och lärare deltar i situationen utifrån sina erfarenheter och i samspel formas nya erfarenheter. Läraren kommunicerar verbalt som icke verbalt, genom att tala och instruera (1:10 Lär) och med att göra gester och handlingar t.ex. när läraren lägger nåldynan som en tyngd för att hålla fast mönsterdelen trådrakt (1:1 Lär). Anna uppfattar förmodligen denna signal (att tyngden med knappnålar håller fast mönsterdelen – av tunt mönsterpapper – trådrakt) då hon måste sträcka sig obekvämt över bordet för att ta knappnålar (1:1 Anna). Trots lärarens samtal och instruktio-

ner börjar Malin nåla fast mönstret på måfå när läraren har gått. Först när Anna mäter (2:7 Anna) märker Malin att hon har mått ut till bordskanten (2:10 Malin) och kan aktivt lösa problemet tillsammans med Anna. Mönsterutläggningssituationen innehåller aktiviteter där erfarenheter delas. Erfarenheter reproduceras och nyskapas genom verbal och icke-verbal kommunikation i ord och handling. Hur man sedan själv uppfattar situationen kan delvis läsas i de dagboksanteckningar som Malin, Anna och läraren fört:

I dag har jag kollat i en Halléns katalog för att hitta en färg till min klänning som jag skall sy. Jag har skadat på väven. (Malin, slöjdtillfälle 1)

I dag har jag satt fast mönstret på tyget och nålat fast. Det var inte speciellt kul. (Malin, slöjdtillfälle 2)

I dag har jag ändrat mönstret på min kjol, det var för kort i midjan. Det var svårt för man var tvungen att ändra fodret också. Jag fick hjälp av min vän och min lärare. (Anna, slöjdtillfälle 1)

I dag har jag fortsatt att ändra mönstret och klippt ut det ur tyget. Problemet är att min lärare tycker att jag skall krita runt bitarna innan jag klipper ut dom. Det tycker jag är onödigt och endast en ursäkt för att jag inte skall jobba så fort. (Anna, slöjdtillfälle 2)

Tagit upp vad man ska veta och göra vid nästa arbetsområde som är klädsömnad, t. ex. mått – rätt storlek, modell – rita skiss, tygval, mönster... Mönsterutlägg på tyg – trådriktningen är knepigt för en del att förstå och det tror jag beror på att de inte vet vad parallella linjer innebär. Förklarar genom att visa med händerna att avståndet mellan pil och stadkant skall vara detsamma i pilens början och slut. (Läraren, slöjdtillfälle 1)

Hjälpt elever med mönsterutläggning, återigen förklarar trådriktningen, varför och hur. (Läraren, slöjdtillfälle 2)

I dagbokstexterna framkommer varje persons eget sätt att tolka situationen. Anna som «kan» mönsterutläggning uppfattar lärarens instruktion som onödig och som ett hinder i arbetet.

I mönsterutläggningssituationen finns visserligen givna «regler» för hur man når fast mönsterdelarna trådrakt som kan hän-

föras till teknologisk-estetiska världen (Figur 1). Men samtidigt finns en mängd lösningar på hur och i vilken ordningsföljd mönsterdelarna skall ligga beroende av t. ex. klädstorlek, tygbredd, besparing av tyg, tygets utseende, val av sömsmån och Malins personliga mönsterförändringar. Det finns en mängd olika lösningar på problemet som ger möjlighet att konkretisera konsekvenser och resonemang samt se alternativ. Malin använder sig av Annas erfarenheter (medvärld), men Anna kan ändå inte lösa problemet själv utan att ta ställning till Malins önskemål av exempelvis kjollängd och lärarens åsikter om hur bred fäll det skall vara (egenvärld, medvärld, omvärld). Att nåla fast «parallellt» är något som Malin hänvisar till att hon «gjort i maten» (1:6 Malin). Att tillämpa denna kunskap är inte självklar tills Malin kommer på att hon mått «ända ut till bordet» (istället för till tygets stadkant). Förankrad i elevens egna upplevelser och handlingar konkretiseras resonemang och tänkande. Omständigheterna varierar för varje aktivitet utifrån den sociokulturella kontexten som råder i nästa situation.

Den mikroanalyserade mönsterutläggningssituationen utgör en liten del av en komplex helhet. I mikroanalysen framkommer hur eleverna instruerar varandra (2:7 Anna, 2:1 Malin, 2:1 Anna) hur delaktiga de är i lärarens instruktioner (1:8 Lär, 1:6 Malin, 1:10 Lär, 1:8 Malin) och på vilket sätt man kommunicerar nonverbalt (1:12 Lär, 1:1 Anna, 1:17 Lär). Mönsterutläggningssituationen kan sättas i relation till övriga aktiviteter som pågår i slöjdsalen, men också till att den ingår som en del i en arbetsprocess över tid – under och mellan slöjdtillfällen – från val av modell och material, till att tillverka plagget med hjälp av redskap och maskiner till ett färdigt klädesplagg att användas (process-produktdimension, Figur 1). Genom slöjdens material, redskap och maskiner användes tidigare generationers erfarenheter. Erfarenheter från sociala situationer t.ex. familjelivet används i andra sociala aktiviteter exempelvis i skolan och under fritidsaktiviteter. Erfaren-

heter får liv i samspel och formas och utvecklas av den kultur vi vistas i (struktur- eller förändringsdimensionen, Figur 1)

I Malins dagbok (slöjdtillfälle 1) framkommer att inspirationen till att sy en klänning bland annat kommit från en postorderkatalog. Att bära kläder är något man i stort sätt gör dygnet runt. Att få möjligheten att tillverka ett klädesplagg efter egna önskemål kan bidra med ett engagemang i slöjden som är knutet till elevens närmiljö, något som engagerar eleven. Var och i vilket sammanhang klänningen skall användas framkommer inte i Malins dagbok. Mikroanalysen visar att eleverna står och betraktar och delger varandra kunskaper och färdigheter. Läraren försöker hänvisa till vävstolens trådar (som läraren ser som en gemensam kunskap) när hon skall förklara trådraken vid mönsterutläggningen (1:2 Lär.). I dagböckerna under de fem slöjdtillfällena visar det sig att eleverna även arbetar med uppsättningen av en väv, medan detta inte går att se i mikroanalysen av videoupptagningarna.

Slöjdens sociokulturella praktiker kan i mönsterutläggningsexemplet göras tydligare med hjälp av helhetsmodellen för slöjd som verksamhetssystem (Figur 1). I elevens egenvärld framkommer elevens egen förmåga att tolka och lösa mönsterutläggningen, i den teknologisk-estetiska världen finns nålar, sax, tyg, mönster och val av färg, tygkvalité, färg och utseende på klänningen, i elevens medvärld finns kamraterna Anna och Maria och lärarens kommentarer tillsammans med övriga elever i slöjdsalen, men även matematiklektionen där man har pratat om parallella linjer. Till omvärlden hör postorderkatalogen, fritiden och det sammanhang där klänningen skall användas. Flödet av sociokulturella aktiviteter i slöjdverksamhet visar sig såväl i analys på mikronivå av videoupptagningarna som i de mer övergripande analyserna dvs. aktiviteterna ingår och pågår både inom och mellan världarna (se illustration, Figur 2).

Videoupptagningarna i stort visar att få elever sitter stilla vid sina platser. Eleverna hämtar redskap, går till maskiner, ber kam-

rater om hjälp och söker upp läraren och passar samtidigt på att stå och betrakta både andra elever och läraren när de instruerar andra elever. De flesta elever arbetar tillsammans under lektionerna trots att eleverna arbetar med olika slöjdalster. Det är inte bara läraren som visar och instruerar. Eleverna lär av varandra och kommunicerar och delar erfarenheter (Johansson 1996a, 1996b). I en dagbok från slöjdgruppen med den videospelade mönsterutläggningen uttrycker en flicka det så här:

Slöjdtillfälle 2

I dag har jag klippt ut delarna ur tyget. Jag har valt färg till tråden jag skulle sy med. Jag var tvungen att spola tråd på karelen men jag kunde inte så jag frågade kompisens bror. Hon hjälpte mig och det gick snabbt. Sen började jag läsa beskrivningen. Jag strykte på fliselin på linningen. Jag fick hjälp av en som hade gjort det innan. Det var svårt att avgöra vilken sida av fliselinet som skulle vara på tyget. Men det gick bra tillslut.

TX, flicka, år 8,

I studiens dagböcker framkommer det väl att man dels arbetar tillsammans med andra i salen (elevens egenvärld och medvärld) och dels att man skriver om situationer utanför slöjdsalen. Det kan gälla ett resone-mang om hur man går tillväga för att snickra ett CD-ställ som skall passa till sitt rum hemma (omvärld), eller hur man arbetar med slöjdalster (teknologisk-estetiska världen) till skolans musikal eller en discoeffekt-lampa till discot (medvärld, omvärld). Den svarvade biljardpinnen till fritidsaktiviteten, hyllan till idrottsföreningens priser eller gåvan till mormor visar att slöjdalstren är relaterade till samtliga världar i helhetsmodellen för slöjd som verksamhetssystem (Figur 1). Åsikter och värderingar om hur slöjdundervisning skall gå till och kunskaper om redskap, verktyg och maskiner kan relateras till slöjdens historia men även till egenvärld, teknologisk-estetiska värld,

medvärld och omvärld. Eleverna beskriver såväl materiellt som immateriellt hur kjolen exempelvis skall se ut och när den skall användas, hur man syr om och lagar eller hur man resonerar om materialval och hantering av maskiner. Några exempel på dagbokscitat får visa på hur eleverna själv beskriver sin slöjdverksamhet:

Slöjdtillfälle 1

I dag har jag hjälpt Stefan med att drämsa för en viska. Göra en arm till väran fröken

TX, pojke 1, år 3

På videoinspelningen framgår det inte att ormen skall vara en gåva till fröken vilket istället kompletteras med dagboksskrivningen som ger en bättre förståelse av den videospelade situationen. Den nioåriga pojken (pojke 1), som går sitt tredje år i grundskolan, skriver att han hjälpt till med «att dra streck» medan kompiserna som är ett år äldre (pojke 2) kan beskriva längd och bredd på tygremsorna. Den ett år äldre kompiserna skriver i samma grupp vid samma slöjdtillfälle:

Slöjdtillfälle 1

I dag har jag klippt en 1,52 m lång bit med en bredd på 10 cm. Det är den andra sådan jag och [redacted] gjort. Det ska bli en 5 cm arm till [redacted] (fröken).

TX, pojke 2, år 4

I elevernas dagbokstexter framkommer det väl att slöjdverksamheten är knuten till elevens sociokulturella livsvärld:

Slöjdtillfälle 4
I dag har jag fortsatt på mitt förkläde till mamma. Jag har sytt och rätt på traset. I början brastade under tröjken men det gick bra. När jag gick ut så jag rätt på bänderna. Sen ska jag bräda mannet på. Sen är jag klar.

TX, flicka, år 4

Slöjdtillfälle 5

I dag har jag börjat med min så kallade "hund kög". Den ska vara i Alm så man kan bjäta den. Sedan ska jag göra ett lapptröcke i syslöjden.

T/M, flicka, år 6

Slöjdtillfälle 1

I dag har jag fortsatt på min pris hylla för ÖLF. Jag har hyvlat brädorna men märkte att jag hade sagt fel. Vad jag gör med problemet för jag ska skriva om nästa vecka. För jag har aldrig ta itu med problemet i dag. För jag skulle hjälpa Camilla och Elin med smäljering.

T/M, flicka, år 6

Aktiviteterna pågår över tid, under och mellan slöjdtillfällena, de utvecklas och förändras och kan följas såväl i videoupptagningar som i dagbokstexterna. Aktiviteterna är inte endast knutna till klassrummet, slöjdsalen. Nedanstående dagbokscitat visar på vad tre olika pojkar (pojke 1, 2 och 3) i samma slöjdgrupp skriver om, över tid, vid slöjdtillfälle 1, 3 och 4:

Slöjdfälle 1

I dag har jag svarade överdelen på min biljardbord. Jag och [redacted] gjorde en ritning över en drinkmaskin. Till nästa gång skulle jag ta med ett lock till P.E.T flaskan. Jag kom på idén och [redacted] hjälpte mig att utveckla den. Vi siktar på att ta patent på den.

TM, pojke 1, år 8

Slöjdfälle 3

I dag har jag hjälpt [redacted] att göra en högtalare. Jag horra och skriva i skrivar. Jag hjälpte honom märka att jag hade jagat att göra. Jag hade nämligen glömt att ta matten på en drinkmaskin som jag ska göra.

TM, pojke 2, år 8

Slöjdfälle 4

I dag har jag börjat fästa gångjärnen i locket. Först blev bilen fel konstruerad så jag fick skriva i och ut och sedan börja om. Jag har också hjälpt [redacted] med hans biljardbord. Vi limmade fast dem så kallade fästerna med epoxy. Det är det enda bra limmet som fäster både på metall och trä. Det luktar väldigt illa och är mycket giftigt. Vi var tvungna att stå ute och limma. Biljardbordet är nu helt perfekt förutom att den inte är lockad och målad.

TM, pojke 3, år 8

Att förstå hur en produkt «blir till» från ingenting till att vi använder alsterna här hemma. Att känna sig stolt över att ha kunnat prestera något eget alster, kunskaper om olika material, maskiner och verktyg. Utveckla motoriken.»

Man har alltid nytta av praktisk kunskap både i arbetet och på fritiden. Även om man inte direkt sysslar med slöjd som hobby behöver man ofta reparera eller justera saker.

Lära sig planera arbetet. Använda «farliga» verktyg.

Att arbeta med händerna och se resultat, att genomföra en idé i praktiken. Ger säkert också förståelse för varandras olikheter – alla är bra på något. (Kommentarer från fem föräldrar)

Föräldrarnas kommentarer kan också relateras till de olika världarna i helhetsmodellen för slöjd som verksamhetssystem (se Figur 1). Föräldrar kan uttrycka en tillit till skolans möjligheter eller beskriva arbetsprocessen med slöjdprodukten, en produkt som sedan skall användas i hemmet.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Att beskriva slöjdverksamhet som en enhetlig sociokulturell praktik är inte möjligt, snarare är det riktigare att beskriva denna som en mängd olika praktiker. I denna artikel beskriver jag delvis hur jag analyserar mitt datamaterial, men för att kunna gå vidare i mitt analysarbete i studien som helhet vill jag inom ramen för denna artikel uppmärksamma slöjdens sociokulturella praktiker utifrån exempel från det insamlade materialet.

Klassrummet, slöjdsalen, är en institution – i likhet med andra – där man har speciella regler och traditioner för hur slöjdundervisning skall bedrivas. I varje slöjdsal skapas situationer utifrån de speciella möjligheter och begränsningar som råder. Det pågående analysarbetet visar att de kunskaper och färdigheter eleverna reproducerar och nyskapar inte är begränsade till vad som sker i skolan, utan sker i ett samspel med hela elevens livsvärld. Samspelet mellan det som av tradition benämnes teori och praktik blir

När föräldrarna till eleverna i studien i föräldraenkäterna kommenterade sina barns slöjdekunskaper framkom stora skillnader i uppfattningar:

Eftersom vi inte syr och snickrar annat än nödvändigt får Louise inblick i en nödvändig och grundläggande färdighet som hon behöver i sitt dagliga liv som vuxen och som vi har begränsade möjligheter att ge henne i hemmet.

tydligt i slöjden när eleven arbetar med alla sina sinnen och där slöjdproduktens framväxt ger feedback på resonemang som är förankrad i elevens egna upplevelser och handlingar. Alla ämnen i skolan kan uppfattas som såväl teoretiska som praktiska. Ingen verksamhet är i sig «teoretisk» eller «praktisk» men i slöjden kan verksamheten förefalla lättillgänglig och konkret för eleverna. Genom att arbeta med ett slöjdföremål «byter teori och praktik plats» hela tiden. Erfarenheter från olika sociala och kulturella sammanhang finns i tanke och handling beroende av situation, men blir konkret synligt i det tillverkade föremålet. Slöjdens sociokulturella praktik pågår inte endast i klassrummet. Slöjdprodukten i sig finns, materiellt, används eller kanske ges bort som gåva eller sparas. Det materiella, produkten, som i sig själv är en produkt av en process, skapar nya tankeprocesser, immateriellt, i nya situationer. Lindfors (1991, 1992a) menar att utöver den naturliga växelverkan mellan det vi benämner teori och praktik finns även den produktivistiska dimensionen där produktionsprocessen innefattar kunskap om såväl processen som arbetsobjektet och situationen som helhet. Produktionsverksamheten är mångfacetterad och innefattar aspekter relaterade till tankemodellens (Figur 1) egenvärld, teknologisk-estetisk värld, medvärld och en omvärld. Samspelet med omgivningen – tankemodellens världar – framkommer väl i artikelns exempel både vid mikroanalyser som vid mer övergripande analyser på makronivå (se Figur 2).

Det insamlade datamaterialet visar på rika variationer. Studien visar att eleverna engagerar sig i sitt slöjdarbete tillsammans med andra i slöjdsalen. Eleverna lär av varandra genom att delge erfarenheter i ord och handling. Slöjdverksamheten är beroende av de som vistas i slöjdsalen och hur slöjdhandlingarna kopplas ihop med verksamheter utanför skolan, över tid. Eleverna visar i såväl arbetsprocess som slöjdprodukt ett för eleverna naturligt samspel med sin omgivning såväl inom skolan som utanför skolan. Lave och Wenger (1991) har studerat

strukturer utanför skolutbildning, hur lärlingskap sker i olika sociala strukturer i olika kulturer. Lave och Wenger menar att man som skräddarlärling inte bara lär sig sy kostymer utan också att man lär sig tänka och tala i en kontext. Det i artikeln redovisade mönsterutläggningsexemplet visar dels på en lärar-elev situation där eleven har svårt att omsätta lärarens instruktioner i handling, men också på hur eleverna själva betraktar, resonerar och hjälper varandra i ord och handling med varierande deltagande i en lärlingssituation mellan elever. Att klänningen i mönsterutläggningsexemplet är anpassad efter elevens personliga mått och önskemål visar på en tanke om hur och när den skall användas. Elevens egen erfarenhetsvärld blir synlig i ord och handling, man måste ta ställning i tillverkningen av slöjdprodukten, ett ställningstagande som blir märkbart för eleven genom slöjdprodukten. Resonemang och tänkande konkretiseras. Vad som av tradition går under benämningen teori och praktik går ej att särskilja. Det som kan uppfattas som teori ena stunden byter plats och blir till praktik och handling i nästa aktivitet med slöjdprodukten och motsatt. Keller och Keller (1993) visar i sina studier hur smeder delar erfarenheter. De måste känna till hur man bearbetar material och hur man använder verktyg. Tanke och handling sker i samspel när produkterna växer fram. Utifrån ett vygotkskyanskt perspektiv att tänkandet utvecklas genom socialt samspel förändras och utvecklas våra kunskaper. I nya situationer gör vi nya erfarenheter och utvecklar förmågan att reflektera.

I många ämnen i skolan idag för man in «verklighetsnära» situationer till klassrummet som ett sätt att försöka konkretisera, t.ex. genom att föreställa sig (exempelvis leka affär), göra experiment eller bygga modeller. I slöjdens sociokulturella praktik kan helhetsmodellens världar (se Figur 1) ingå för eleverna då de får skapa sina slöjdprodukter utifrån sin egen erfarenhetsvärld. Slöjdens produktivistiskt inriktade verksamhet ger naturligt en möjlighet att arbeta utifrån sina egna idéer (Lindfors, 1991,

1992a, 1992b). Även när eleverna arbetar utifrån sina egna idéer finns olika nivåer i elevens slöjdhandlingar (Lindfors, 1991, 1992b; Malmberg, 1995). Att nåla fast mönsterdelar trådrakt kan hänföras till den reproducerande nivån, medan placeringen av mönsterdelarna kan föras till den tillämpande nivån om de placeras exakt efter en arbetsritning, men också till den nyorganiserade nivån när eleven ser nya lösningar på hur man kan placera ut mönsterdelarna och kan ta hänsyn till information från andra sammanhang (exempelvis parallella linjer i matematikundervisningen). Den inöverande nivån resulterar i helt nya idéer utifrån egna idéer (t. ex. i citatet från dagboken från T/M, år 6, där flickan arbetar med en hundkorg i alm och som sedan skall sy ett lapptäcke till den i textilslöjden). I den nationella utvärderingen av slöjddämnet upplevde eleverna att man arbetade med slöjdprodukter och problem som kändes meningsfulla för dem (Skolverket, 1993a). I de fördjupade analyserna i den nationella utvärderingen (Skolverket, 1994a, 1994b) framkom bäst resultat när eleverna arbetade utifrån sina egna idéer. Att låta eleven arbeta utifrån en egen idé är en arbetsform som har förekommit under en länge tid i slöjden. Fortfarande är många av skolans aktiviteter uppbyggda så att eleverna skall lära sig samtidigt. Flera skolämnen har ändå till viss del lämnat de färdigkonstruerade uppgifterna för att låta eleverna arbeta mer med «eget arbete», men de egna arbetena är dock oftast hållna inom ramen för ett tema eller arbetsområde (jämför kategorien lärlöv, Skolverket 1994a, 1994b). Skillnaderna i inflytande och kunskapsuppfattningar kan göra att det finns anledning att reflektera över den sociokulturella aspekten i slöjdverksamhet.

Givetvis uppfattar inte elever sin livsvärld som uppdelad i de olika världar som presenteras i helhetsmodellen för slöjd som verksamhetssystem (Figur 1). Modellen har i denna artikel används som en tankemodell, en referensram och hjälpmedel för analys av slöjdens sociokulturella praktiker. Valet att fokusera denna artikel runt slöj-

dens sociokulturella praktiker är att lyfta fram och studera flödet av sociokulturella aktiviteter som ingår och pågår under slöjdverksamhet. Slöjdens aktiviteter pågår över tid – under, mellan och över flera slöjdtillfällen. Kunskaper reproduceras och nyskapas mellan den/de som slöjdar och hennes/deras livsvärld både individuellt, kollektivt och i kontextberoende. Bilden av slöjdens sociokulturella praktiker är inte entydig snarare kan man säga att ett stort utrymme finns för fortsatta studier. Komplexiteten i slöjdverksamhet som sociokulturell praktik – där en serie av aktiviteter pågår – belyses i exemplen i artikeln. Fortsatta analyser är av intresse för att mer ingående analysera slöjdens aktiviteter. Genom att detaljgranska aktiviteter i slöjdverksamhet med hjälp av mikroanalyser och genom att analysera elevers och lärares dagboksanteckningar och föräldrars uppfattningar, ger forskningen kunskap om slöjdverksamhet och en fördjupad förståelse av slöjdverksamhet kan uppnås.

LITTERATUR

- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork: Task premises and joint activity in the comprehensive classroom* (Linköping Studies in Arts and Science, No. 55). Linköping: Linköping University, TEMA, Communication Studies.
- Borg, K. (1995). *Slöjddämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för Pedagogik och Psykologi.
- Erickson, F. (1982). *Sights and sounds of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education* (Research Series, No. 125). East Lansing, MI: Michigan State University, East Lansing, Institute for Research on Teaching.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on teaching*. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on teaching* (3:e utg.). New York: Macmillan.
- Garpelin, A. (1997). *Lektionen och livet: Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv i svenska klassrum: En översikt* (Skol-

- verkets monografiserie). Stockholm: Liber Distribution.
- Hartman, P. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid?* (Rapport 3/1984). Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Hartman, S. G., Thorbjörnsson, H., & Trotzig, E. (1995). *Handens pedagogik: Kulturarv och utveckling i skolslöjden* (Skapande vetande nr 29). Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, M. (1994). *Slöjdprocessen. Arbetet i slöjdsalen. Dagboksanteckningar* (Forskningsrapport nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.
- Johansson, M. (1996a). Elevers erfarenhetsvärld i slöjden. Observation genom videoinspelning: En förstudie. I L. Lindfors & J. Peltonen (Eds.), *Slöjddkompetens i nordisk kultur. Del II.* (Techne-serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvvetenskap B:1/1996, pp. 40–53). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Johansson, M. (1996b). Craft and design (Slöjd): Sociocultural reproduction and new creation. In L. Lindfors, J. Peltonen & M. Porko (Eds.), *Sloyd competence in Nordic culture, Part III. Approaches to the nature of educational sloyd and craft.* (Techne-series: Research in Sloyd Education and Crafts Science B:2/1996, pp. 56–7). Vasa: Åbo Akademi University, Faculty of Teacher Education.
- Johansson, M., & Lundqvist, B.-O. (1996). Slöjd på Kuba: Ämne med svenska anor. *Slöjdforum*, (2), 18–19.
- Keller, C., & Keller, J. D. (1993). Thinking and acting with iron. I S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice* (pp. 125–143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lander, R. (1994). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1987–1994. Synpunkter och empiri om intern debatt och lokal användning* (Rapport nr 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindfors, L. (1990). *Slöjdundervisning i teori och praktik: Modellevaluerande empiriska analyser av interaktiva arbetsövningar i textilslöjd* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten, nr 32). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjdverksamhetens grunddimensioner vid arbetsinlärning i ett slöjdpedagogiskt perspektiv* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten, Nr 33). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Lindfors, L. (1992a). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori: Paradigmutveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten Nr. 34, Akademisk avhandling). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning/Institutionen för pedagogik.
- Lindfors, L. (1992b). *Formgivning i slöjd: Ämnesteoritisk och slöjdpedagogisk orienteringsgrund med exempel från textilslöjdsundervisning* (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 1). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning/Institutionen för pedagogik.
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del II. En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv* (Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 20). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Malmberg, E. (1995). *Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmutvecklande ansats.* (Publicerad doktorsavhandling). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Malmberg, K., Eriksson, K. H., & Lundberg, T. (1979). *Skolan och slöjden: Fältförsök i grundskolan* (Rapport LiU-PEK-R-48). Linköping: Linköpings universitet, Pedagogiska institutionen.
- Molander, B. (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet «Den nationella utvärderingen av grundskolan»* (Forskningens villkor – skriftserie). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Idé- och lärdomslära.
- Moreno Herrera, L. (1996). Creativity in Cuban teaching, Educación Laboral. I L. Lindfors, J. Peltonen & M. Porko (Eds.), *Sloyd competence in Nordic culture. Part III* (Techne series: Research in Sloyd Education and Crafts Science B:2/1996, pp.133–139). Vasa: Åbo Akademi University, Faculty of Education.
- Shultz, J. J., Florio, S. & Erickson, F. (1982). Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school* (Ethnography and Education, Language and Ethnography Series/2). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Skolverket, (1993a). *Slöjd: Huvudrapport* (Skolverkets rapport, nr 24). Stockholm: Liber Distribution. (Johansson, M., medförfattare).
- Skolverket, (1993b). *Vad kan vi lära av NU?* (Skolverkets rapport, nr 28). Stockholm: Liber Distribution.

- Skolverket (1994a). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, Nr 58). Stockholm: Liber Distribution. (Johansson, M., medförfattare)
- Skolverket [The Swedish Board of Education]. (1994b). *The work processes in craft and design – working methods and knowledge* (Report, No. 58). Stockholm: Liber Distribution (Johansson, M., Co-author)
- Säljö, R. (1992). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*, 1 (2), 21–36.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon – slöjden och leken*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Trotzig, E. (1992). *Qvinnan bär hemmets trevnad på spetsen av sin synål* (Skeptronhäften nr 8). Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, Stockholm: HLS Förlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Övers.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original 1934)