



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

HUR HAR PRAKTISKA OCH TEORETISKA ASPEKTERNA AV ÄMNET SLÖJD SKRIVITS FRAM VID INFÖRANDET I UNDERVISNINGSPLANER OCH LÄROPLANER

Linda-Marie Herger

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Examensarbete:	Magisteruppsats 15 hp
Kurs:	PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/18
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Ann-Katrin Swärd

Examensarbete: Magisteruppsats 15 hp
kurs: PDA161
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/18
Handledare: Caroline Runesdotter
Examinator: Ann-Katrin Swärd
Rapport nr: HT18 IPS PDA161:3
Nyckelord: Slöjd, teori, praktik, kunskapssyn, undervisningsplaner, läroplaner, betänkanden, förordning och proposition

Syfte: Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur slöjdämnet har skrivits fram i läroplaner och förarbeten med avseende på praktiskt- och teoretiskt ämnesinnehåll

Teori: Läroplansteoretisk forskning med betoning på språkets performativa funktion i läroplanstexter.

Metod: Diskursanalys, inspirerad av kritisk diskursanalys med tonvikt på diskursiv och social praktik

Resultat: Resultatet visar att de förändringar som förekommit när det gäller praktiska- och teoretiska aspekter av slöjdämnet går att förstå som en följd av samhällsutvecklingen när det gäller synen på teoretiska och praktiska kunskaper och en förskjutning mot estetiska aspekter och större tonvikt på teoretiskt innehåll i slöjdämnets undervisning. Det går också att utlösa en förändring i slöjdens roll i skolan från fostrande till större betoning på personlighetsutvecklande. De praktiska och teoretiska aspekterna har diskuterats, ofta som integrerade eller komplementära, men först på senare tid som problematiska.

Förord

Tusen tack till handledaren Caroline Runesdotter

Innehåll

Inledning.....	1
Syfte.....	2
Frågeställningar.....	3
Disposition.....	3
Tidigare forskning.....	3
Slöjdämnet i skolan.....	3
Slöjdämnet i läroplanernas texter.....	4
Slöjdämnet i relation till läroplaner.....	5
Textillärares uppfattningar.....	5
Forskning om kunskapsinnehållet och kunskapssynen i slöjd.....	6
Praktiska och teoretiska kunskaper.....	6
Teoretiska kunskapstraditionen.....	6
Läroplansteori och urval av kunskaper.....	7
Reformpedagoger – praktik-teori i undervisning.....	7
Traditionalism och progressivism i synen på lärande.....	8
Teoretiska utgångspunkter.....	9
Läroplanskoder.....	9
Den medborgerliga läroplanskoden.....	9
Metod och material.....	10
Att analysera läroplanstexter och förarbeten.....	10
Diskursteori och kritisk diskursanalys.....	11
Empiriskt material.....	12
Översikt över förarbeten och läroplaner.....	12
Analys av text.....	12
Tillförlighetsfrågor.....	13
Etiska aspekter.....	14
Resultat.....	14
Slöjden under den patriarkaliska utbildningskonceptionen från Folk-undervisningskommittén år 1909 till undervisningsplanen av år 1933.....	14
Undervisningsplan av år 1919.....	15
Ny utredning och ny undervisningsplan av år 1933.....	15
Undervisningsplan av år 1933.....	16
Den diskursiva praktiken i undervisningsplaner och förarbeten.....	16
Den sociala praktiken under den patriarkala utbildningskonceptionen.....	17

Slöjdämnet och skolreformer under den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen från 1940-tal till Lgr62.....	18
Undervisningsplan av år 1946	19
Undervisningsplan av år 1955	20
Läroplanen av år 1962 Lgr62	21
Diskursiv praktik under den vetenskapligt rationella utbildnings-konceptionen	23
Social praktik under efterkrigstiden	24
Den demokratiska utbildningskonceptionen – slöjden i jämställhets och jämlikhetssträvandenas skolreformer.....	24
Läroplanen av år 1969, Lgr69	25
Läroplanen av år 1980, Lgr80	26
Diskursiv praktik under den demokratiska utbildningskonceptionen.....	26
Social praktik under den demokratiska utbildningskonceptionen.....	27
Slöjden i den mål och resultatstyrda skolan.....	27
Läroplanen av år 1994, Lpo94	28
Kursplanerevidering Kpl2000	28
Läroplanen av år 2011, Lgr11	29
Diskursiv praktik för slöjden i den mål- och resultatstyrda skolan	30
Social praktik för slöjden i den mål- och resultatstyrda skolan.....	30
Resultat diskussion	30
En intertextuell kedja genom läroplaner under ett sekel	31
Praktisk kunskap som nodalpunkt i en ekvivalenskedja genom läroplaner.....	32
Hur har de teoretiska- och praktiska aspekterna av ämnet slöjd skrivits fram i förarbeten, undervisningsplaner och läroplaner?.....	33
Vad säger förändringarna som uttrycks i läroplaner om synen på slöjdens roll i skolan över tid?	34
Hur går det förstå förändringarna av slöjdämnets utformning ur ett samhällligt perspektiv? ..	34
Den övergripande frågan återstår	35
Metoddiskussion	36
Referenslitteratur	37

Inledning

Slöjdämnet har förekommit i skolans läroplaner sedan år 1919. I styrdokumentens beskrivningar av ämnet slöjd har det hela tiden funnits en vaghet kring ämnets praktiska och teoretiska aspekter. Går det att se slöjdämnet som en motvikt mot teoretiska ämnen, är det både teoretiskt och praktiskt eller är det rentav förening av teoretiskt och praktiskt, intellektuellt och manuellt arbete? I det reviderade kommentarmaterialet till kursplanen Lgr11 från år 2017 i ämnet slöjd kan vi läsa [...]

i kursplanens inledande motivering till att ämnet slöjd finns i skolan förekommer uttrycket manuellt och intellektuellt arbete i förening. Uttrycket har medvetet valts för att försöka ringa in frågan om teori och praktik i slöjden. Begreppsparet teori och praktik har genom åren varit problematiskt att hantera i slöjdens kursplaner. Många har av tradition velat definiera slöjd som ett praktiskt skolämne, till skillnad från andra ämnen som i så fall skulle vara teoretiska (kommentarmaterial, 2017, s. 6).

Det här är utgångspunkten för uppsatsen; hur har teoretiskt- och praktiskt innehåll i ämnet slöjd skrivits fram i de olika undervisningsplaner och läroplaner samt vad säger det om rådande kunskapssyn.

Bernt Gustavsson (2011) formulerar att bakgrunden till uppdelningen i praktisk- och teoretisk kunskap går långt tillbaka i tiden. Aristoteles, 400 f.Kr. gjorde en markant uppdelning mellan teoretiska- och praktiska kunskaper i samhället, som i sin tur baserades på skillnaden mellan kroppsligt- och intellektuellt arbete. Drog paralleller till slavsamhällets uppdelning, slaven endast betraktades som kropp utan själ. Aristoteles delade in kunskapen i tre olika former. Episteme, stod för den vetenskapliga kunskapen, med sina krav på generaliserbarhet och mätbarhet. Techne stod för den praktiska kunskapen, ekonomi, teknik, hantverk. Fronesis stod för den praktiska klokheten, som innehöll förmågan att möta konkreta situationer med förnuft, lyhördhet och etisk reflektion (Gustavsson, 2011).

Slöjdämnet infördes för första gången år 1919 var det fler olika bevekelsegrunder som låg bakom beslutet. Förutom att väga upp det teoretiska i skolan var det också pedagogiska idéer och enstaka eldsjälar som banade väg för slöjdämnet. En person som hade avgörande betydelse för slöjd i skolan var Otto Salomon som startade en skola för slöjdlärare på Nääs redan år 1875. De idéer han förde fram om slöjdämnets betydelse var inspirerat av pedagogiska nytänkare som Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel och Jean-Jacques Rousseaus. Salomon såg det som en livsuppgift att införa slöjd i skolan och bidrog själv genom att utbilda slöjdlärare. Den pedagogiska filosofin byggde på att en god människan formas genom harmoniska övning av intellektuella, religiösa/moraliska och praktiska anlag. Individerna skulle i det här gå från det enkla till att ta del av mer komplicerade slöjdföremål, från att inte veta till att veta, för att finna lösningar i dilemman som uppstod genom personens självverksamhet. Salomon förespråkade en individualisering i ämnet där individen fick öva hand-tanke-ande i ett samspel (Whittaker, 2014).

Skolslöjden infördes år 1919 bestod ämnet av ett *formellt bildningsmedel* som innebar att det inte var själva slöjddandet som var syftet utan de sidoeffekter som undervisningen gav exempelvis att eleven fick ta del av hela sig, så väl *intellektet som kroppen under slöjdarbetet* (Hartman, 1995).

Eftersom slöjdämnet pedagogiska dimensioner prioriterades framför de hantverksmässiga, ansågs klasslärarna särskilt lämpliga för att undervisa i slöjd (Hartman, 1995). Under perioden gavs enskilda aktörer betydelse för ämnets utveckling och verkan i skolan, genom att de öppnade privata seminarier och publicerades texter gällande slöjdundervisning (Hartman, 1995). 1930-talet fram till 1950-talet benämndes slöjden under *arbets-skolepedagogik*, innehållande olika aspekter. 1930 – fram till 1940-talet var fokus fortfarande på att eleven under slöjdarbetets gång skulle ges möjlighet till *hela sig som innebar hand-ände-tanke*. 1950-talet förändrades det här till att diskussionen var i vilken årskurs differentieringen skulle inträda för att dela upp eleverna på teoretisk- och praktisk väg. Det här gjorde att ämnet slöjd med dess syfte att skapa en hel individ stannade av (SOU 1961:30).

I samband med grundskolans genomförande år 1962 till läroplanen Lgr62 ändrades skolslöjden till att betecknas som en *skapande verksamhet med uttrycket manuell och intellektuell aktivitet i förening*. Det innebar bland annat att eleven under arbetets gång skulle *utveckla självförverkligande, individualisering och kreativitet* (Hartman, 1995). Den *skapande verksamheten* kvarstod i läroplanen av år 1969 (Lgr69) i ämnet slöjd. Den förändring som dock skedde var att uttrycket från Lgr62 bytes ut mot *manuella, intellektuella och emotionella områden*. För att bidra till elevens utveckling (Hartman, 1995).

I läroplanen av år 1980 (Lgr80) bytes *skapande verksamhet* ut mot *skolans inre arbete*. Fokus var på jämställdhet i slöjdämnet och att genom praktiskt arbete utveckla elevens skapande förmåga. I diskussionerna inför utarbetandet av år 1994 läroplan (Lpo94) ifrågasattes slöjdens ställning i skolan. Konservativa utbildningspolitiker förespråkade och formulerade att ämnet slöjd återigen skulle bli ett frivilligt ämne. Detta för att ge större utrymme för de teoretiska ämnena vilket inte skedde (Hartman, 1995). Lpo94 byttes *skolans inre arbete* ut mot *skola för bildning* vilket i ämnet slöjd bland annat innefattade att eleven skulle ta ansvar över sitt eget slöjdarbete. I senare läroplans- och kursplansrevideringar för ämnet slöjd Kpl2000 & Lgr11 har fokus för ämnet bland annat varit att framföra *entreprenörskap och digitalisering* (Skolverket, 2011).

För att på något sätt förstå ämnet slöjd i svensk skola är det utifrån ämnets historiska och samhällsliga kontext som möjliggjort att det blev ett skolämne och hur innehållet under historiens lopp förändrats. Ett skolämne är ett konstgjort centrum för undervisningsinsatser. De tillkommer under en bestämd tid med speciella förutsättningar och av särskilda skäl. Den historiska bakgrunden har sedan stor betydelse för ämnets utveckling och status genom åren. Skolämnets historia, deras uppkomst och hur de på olika sätt antingen utvecklats för att stanna kvar på schemat eller hur de förändrats och fått delvis nytt innehåll, bytt namn eller kanske försvunnit har att göra med vilka möjligheter ämnet erbjuder att anpassas till ny tid och nya behov (Goodson, 1983).

I mitt arbete som slöjdlärare i textil-, trä- och metallslöjd anser jag att det är väsentligt att lyfta fram och ta del av hur ämnet slöjd har skrivits fram genom åren. Det har hela tiden funnits diskussioner om ämnet ur olika avseende om de bland annat är en motvikt till de teoretiska ämnena eller om ämnet är renodlat praktiskt.

Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur slöjdämnet har skrivits fram i läroplaner och förarbeten med avseende på praktiskt- och teoretiskt ämnesinnehåll.

Frågeställningar

- Hur har de teoretiska- och praktiska aspekterna av ämnet slöjd skrivits fram i förarbeten, undervisningsplaner och läroplaner?
- Vad säger förändringarna som uttrycks i läroplaner om synen på slöjdens roll i skolan över tid?
- Hur går det förstå förändringarna av slöjdämnets utformning ur ett samhälleligt perspektiv?

Disposition

Nedan presenteras tidigare forskning som rör både kunskapssyn när det gäller teoretisk- och praktisk kunskap, slöjdämnet och hur det har utvecklats över tid. Därefter går jag över till teori och metod/material som jag valt att ta upp i ett gemensamt kapitel. Resultatdelen följer därpå och är kronologiskt ordnad, där kritisk diskursanalys varit vägledande för hur resultatet analyseras, redovisas och diskuteras. Avslutningsvis, en redogörelse för mina slutsatser och fortsatt forskning i resultatdiskussionen och en metoddiskussion.

Tidigare forskning

Vad finns det för forskning relaterat till mitt uppsatsämne? Den frågan leder till att jag måste definiera vad det är min uppsats handlar om; slöjdämnet i skolan, teoretiska och praktiska kunskaper, läroplaner och olika pedagogiska riktningar i synen på utbildning. I den här översikten kommer jag in på den forskning inom dessa olika områden som på olika sätt kunnat vägleda mig. Forskning om slöjd i skolan har framförallt stark tyngdpunkt i de skandinaviska länderna med övervikt i Finland. En förklaring kan ligga just i slöjdens ställning som skolämne, vilket i sin tur kan ha att göra med att några av slöjdens inspiratörer, pionjärer och förgrundsgestalter med en betydelse som gick vida ut över landets gränser, kommer just från Finland och Sverige; Uno Cygnéus från Finland, Otto Salomon och Hulda Lundin från Sverige.

Eftersom jag är intresserad av hur teoretiska- och praktiska aspekterna i slöjdämnet skrivits fram i de läroplaner som låg till grund för skolans arbete, har jag också tagit upp forskning som närmar sig frågan om synen på praktisk- och teoretisk kunskap i manuellt arbete, läroplansteori med fokus på urval av kunskaper, och de olika pedagogiska riktningar som gjort sig gällande i skolan under den tidsperiod jag undersökt.

Slöjdämnet i skolan

En rik källa till forskning om slöjd är tidskriften *Techne*, en tidskrift som ges ut av Nordfo, Nordisk forum för forskning och utvecklingsarbete inom ämnet slöjd. Det nordiska samarbetet har funnits länge, men mer organiserat inom ramarna för Nordfo, sedan slutet av 1980-talet. I Marlene Johanssons översikt över avhandlingar inom ämnet slöjd (2018), kommer hon fram till att det sammanlagt publicerats ett hundratal avhandlingar i Norden. Det är framförallt från senare år. Forskningsämnena är företrädesvis pedagogik, etnologi, sociologi, men även arkitektur. I Finland, vid Åbo Akademi, har slöjden fått egna forskningsämnen; Slöjdvetenskap och slöjdpedagogik. I Sverige finns numera möjligheter att doktorera inom pedagogiskt arbete eller estetiska uttrycksformer inom utbildningsvetenskap.

Trots antalet, ca 100 nordiska avhandlingar relaterade till slöjddämnet, är det ett litet antal jämfört med andra ämnesområden. Det som gör det här är att det finns historiska-, sociala- och kulturella orsaker framgår det i forskningsöversikten; förutom de politiska och kulturella traditioner som skapat förutsättningar för slöjddämnet, så har även de praktiska- och teoretiska kunskapstraditioner stor betydelse i hur de format undervisning och forskning (Johansson 2018).

Utifrån uppsatsens frågor har jag valt att inleda med Ulla Johanssons avhandling (1987), som undersöker hur ämnet slöjd blev ett undervisningsämne. Kajsa Borgs avhandling (1995) analyserat slöjddämnet i läroplaner från år 1962 fram till år 1994. Åsa Jeansson's avhandling (2017) har intervjuat textillärare och deras kunskapssyn i ämnet slöjd när det gäller teoretiska- och praktiska aspekter. Marlene Johanssons avhandling (2002) fokus på slöjdpraktiken i skolan, hand, tanke och andra kommunicerade redskap. Bernt Gustavsson (2002) formulerar om Aristoteles 400 f.Kr. perspektiv på kunskap. Thomas Tempte (1982) skriver om den teoretiska kunskapstraditionen. Ninni Wahlström (2015) formulerar vad räknas som kunskap, som är central inom läroplansteori. Sven G. Hartman (1995) introducerar om olika reformpedagogers perspektiv på lärandet. Roger Säljö (2011) uttrycker om konflikten mellan traditionalismens- och progressivismens i synen på lärandet.

Slöjddämnet i läroplanernas texter

Ulla Johanssons (1987) avhandling *att skolas för hemmet, trädgårdsskötsel, slöjd, huslig, ekonomi, nykterhetsundervisning, i den svenska folkskolan år 1842–1919 med exempel från Sköns församling*, formulerat hur ämnet slöjd blev ett undervisningsämne och de förändringar ämnet genomgått. Slöjden har en avlägsen förhistoria inom fattigvårdens regi, på barnhus och andra fattigvårdsinrättningar förekom redan från 1500-talet övningar i handarbete (Johansson 1987). 1700-talet slut var undervisning i slöjd växlat med kristendomsundervisning och läsning ett förekommande inslag i många av städernas fattigskolor. 1800-talet fyra första årtionden gavs det upphov till en betydande mängd av institutioner med slöjdundervisning som var kopplade till fattigvården och andra till bruk eller gods. Försök gjordes också att utvidga slöjdundervisningen till bondebefolkningens barn (Johansson, 1987).

Under perioden 1876–1887 vann skolslöjdens förespråkare terräng i riksdagen med argumentet att skolan måste överta hemmets ansvar för slöjdundervisningen när barnen tillbringade en allt längre tid i skolan (Johansson, 1987). I debatten förekom även pedagogiska synpunkter om slöjdens förenlighet med de övriga ämnena, att handarbete kunde ske i växelverkan med läsning (Johansson, 1987). Andra pedagogiska motiveringar för slöjd var att slöjden behövdes som en del i en allsidig uppfostran, för att utveckla både tanke och hand (Johansson, 1987).

Principfrågan om uppfostransansvaret för slöjdundervisningen ebbade ut i diskussionen och mellan perioden 1893–1914 fokuserades istället på slöjdundervisningens ekonomiska och organisatoriska ramar, statsbidragens storlek och utformning, undervisningsgruppens storlek, undervisningstiden och schematekniska dilemman (Johansson, 1987). De första besluten om statsbidrag blev avgörande steg på vägen mot skolslöjdens legitimering som innefattades även moraliska synpunkter: att barnet i ämnet slöjd vandes vid arbetsamhet, tukt och ordning (Johansson, 1987). Statsbidragen utformades så att slöjden gavs en pedagogisk legitimitet, det som skrevs in var att slöjden inte fick inkräkta på den övriga undervisningen (Johansson, 1987).

Slöjdämnet i relation till läroplaner

Kajsa Borgs (1995) avhandling; *slöjdämnet i förändring år 1962–1994*, jämfört målskrivningar i läroplanernas texter i slöjdämnet. Borg har sedan intervjuat textilslöjdlärare för att blida sig en uppfattning om deras föreställningar om slöjdämnets mål eventuellt har förändrats vid införande av nya läroplaner (Borg, 1995).

Borg nämner att läroplansförfattare och ämnesexperter har sina visioner om ämnet, medan de politiska beslutsfattarna i regel har ett större systemtänkande för utbildningsväsendet som sin huvuduppgift. Läroplansförfattare befinner sig på en mellannivå med kontakter som riktas uppåt mot expertgrupper och departement men på samma gång skapas kontakter i nedåtstigande led med lärare i den dagliga verksamheten (Borg, 1995). Inom målbeskrivningarna i läroplanerna för slöjdämnet, skriver Borg, att återkommande har varit att eleven skulle ges möjlighet att skapa i olika material, få emotionella och sinnliga upplevelser under slöjdarbetets gång, och utveckla känsla för estetiska värden, färg och form. Dessa komponenter menar Borg har hela tiden varit en del i slöjdundervisningen, men har berott på vad som har varit rådande i samhället och vad som upplevts mest väsentlig att införa i ämnet (Borg, 1995).

I Borgs intervjuer med textillärare framkom att läroplanen inte utgjorde en väsentlig del i deras arbete. De hade istället utvecklat sina egna personliga och individuella sätt att förhålla sig till ämnet bortom läroplanens innehåll. De ansåg sig ändå veta vad som skulle läras ut till eleverna i slöjdundervisningen. Deras uppfattningar om slöjdämnet präglades mera av en kunskapssyn där ämnet inte skulle vara något statiskt som ständigt upprepades generation efter generation. Istället använde de olika delar av sin egen kunskapsbank i olika situationer och försökte på så sätt ge möjlighet att tillåta eleverna utvecklas genom sitt arbete i slöjden genom att ta del av manuellt och intellektuellt under arbetets gång (Borg, 1995).

Textillärares uppfattningar

Åsa Jeanssons (2017) avhandling *Vad, hur och varför i slöjdämnet, textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*, som utgångspunkt att formulera förändringar i slöjdämnet och hur de har tagit sig i uttryck i slöjdundervisningen. Intervjua textillärare för att ta del av deras uppfattningar vad de upplever som angeläget i slöjdämnets innehåll och former (Jeansson, 2017).

I intervjuerna med textillärare visade det sig bland annat att deras förståelse av slöjdämnet relaterat till kursplanen Lgr 11 när det bland annat kom till att tolka meningen; *eleverna ska analysera och värdera sitt arbete med hjälp av ord och begrepp i större utsträckning* förtydligade textillärarna det olika. Vissa såg det som att elevernas hantverkskunskaper hade blivit sämre medan andra beskrev det som att eleverna tillägnade sig ett bättre arbetsätt när det gavs en större förståelse för arbetsprocessen (Jeansson, 2017).

Jeansson diskuterar också betydelsen av att slöjdläroplaner utbildningen blivit mer språk- och textbaserad på bekostnad av kunskapsområdet slöjd.

Med utgångspunkt från förändringarna i slöjdläroplaner och i Lgr11, befärdar Jeansson att det kan leda till att undervisningen inriktas mot ökad mätbarhet av kunskaperna. En annan farhåga hon ger uttryck för är att den vidgade materialanvändning (till exempel betong och platts) som nämns i kommentarmaterialet till Lgr11, kan leda bort från betydelsen av förmågor som hantverksskicklighet (Jeansson, 2017).

Forskning om kunskapsinnehållet och kunskapssynen i slöjd

Marlene Johanssons (2002) avhandling *slöjdpraktik i skolan, hand, tanke och andra kommunicerade redskap*, undersökt undervisningssituationer i slöjddämnet. Johansson kom fram till att trots att eleverna arbetar med egna slöjd alster, pågår hela tiden en omfattande kommunikation. Johansson kommer därför fram till att slöjd karakteriseras av att vara ett kommunikativt ämne som inte är begränsat till språket, en omfattande icke-verbal kommunikation förekommer också i form av gester och mimik. Slöjdens arbetsredskap fungerar som hjälpmedel för tänkandet för att lösa problem som uppstår i arbetet. Eleverna upptäcker även under arbetets gång de kunskaper som finns inbyggda i redskapen. Visuella hjälpmedel, som skisser och ritningar, ger stöd för tänkandet och tränar även bildtolkningen. Johansson visar att arbetet i slöjden när material ska omvandlas till produkter är komplexa aktiviteter, där inga givna lösningar finns, utan måste sökas under arbetets gång (Johansson 2002).

Praktiska och teoretiska kunskaper

Bernt Gustavsson (2002) formulerar att en bakgrund till uppdelningen av kunskap i praktisk och teoretisk går tillbaka till Aristoteles, 400 f.Kr. Aristoteles delade in kunskap i tre olika former. Episteme, stod för den vetenskapliga kunskapen, med sina krav på generaliserbarhet och mätbarhet. Techne stod för den praktiska kunskapen, ekonomi, teknik, hantverk. Fronesis stod för den praktiska klokheden (visdom) som bestod i förmågan att möta konkreta situationer med förnuft, lyhördhet och etisk reflektion (Gustavsson, 2002). Aristoteles delade in individen i kropp (manuell) och huvud (intellektuell) och formulerade uppdelning till samhället med beskrivning till slaven som betraktades som en kropp utan själ (Gustavsson, 2002).

Teoretiska kunskapstraditionen

Thomas Tempte (1982) skriver att den teoretiska kunskapstraditionen fortfarande anses som dominerande i utbildningssystemet vid införandet av nya läroplaner (Tempte, 1982). Tufdelningen mellan teori och praktik visar sig i läroplaner genom uttryck som *manuellt-intellektuellt, intellektuellt-manuellt-emotionellt och intellekt-kropp* (Tempte, 1982, s.80). En ofta förekommande missuppfattning från icke-hantverkare är att de anser att hantverket består av kroppsarbete som inte är i behov av samma tankeverksamhet som ett teoretiskt arbete (Tempte, 1982). Tempte framför att ett annat sätt att formulera begreppet inom hantverk kan kanske vara att använda uttrycket *praktiskt arbetets intellektualitet med gestaltande form* (Tempte, 1982, s.80). I skildring av teoretiskt- och praktiskt arbete beskrivs [...]

Teoretisk verksamhet av att en individ som kan lägga fram ett utkast som i sin tur kan utsättas för kritik från andra som sedan korrigeras (Tempte, 1982, s. 80). I praktiskt arbete däremot blir det mer omfattande eftersom det behövs produktionsresurser som bland annat olika material och arbetskraft.

Det material som är förbrukat går inte att återskapa till utgångsläget och felen kan inte korrigeras till med ord utan behöver ske i handling (Tempte, 1982, s. 99). Det i sin tur ger upphov till en serie av handlingar som inte bara innefattar kroppsarbete utan innehåller även en mängd olika ställningstaganden och beslut som kräver avsevärd ”mental energi i vilket intellektet behöver vara närvarande (Tempte, 1982, s. 99).

Läroplansteori och urval av kunskaper

Ninni Wahlström (2015) formulerar att frågan om vad som räknas som kunskap är central inom läroplansteori. Vad som räknas som kunskap skiljer sig åt över tid och mellan nationer. Vad som under en viss tid kvalificeras som kunskap och får sin utformning i läroplaner har att göra med föreställningar om... men varje definition av ett ämne och urval av kunskaper bygger på uppfattningar om vilka former av kunskap som är centrala för det specifika ämnesområdet (Wahlströms, 2015). Traditioner, ämnestraditionerna styr hur läroplanerna utformas och ligger till grund för omarbetningar och revideringar som bygger vidare på tidigare läroplaner (Wahlström, 2015). Samtidigt som det går att spåra en stark kontinuitet i läroplanerna är det förändringar som avslöjar skiften i synen på ämnets roll, kunskapssyn, syn på lärande och samhällseliga förändringar.

Den forskning som berör läroplansteori kommer jag närmare gå in på i avsnittet där jag går igenom uppsatsens teoretiska ansats. Jag kan helt kort nämna att inom läroplansteoretisk forskning är det framförallt den riktning som fokuserar på läroplanens innebörd och hur förskjutningar och förändringar går att avläsa i hur ett ämnesinnehåll formuleras. Främst är det då arbeten av Ulf P Lundgren (1989), som utvecklade begreppet läroplanskod och Tomas Englund (2005) vars arbeten som hör hemma i den så kallade språkliga vändningen inom läroplansteori har varit av stor betydelse för förståelsen av läroplanernas utformning i relation till samhällsutvecklingen.

Reformpedagoger – praktik-teori i undervisning

Förutom hur samhällsutvecklingen återspeglas i läroplanernas formuleringar finns det också återkommande spår av olika pedagogiska riktningar. Flera av dem som inspirerat till läroplanestexter och i vissa fall även varit involverade i arbetet med att utforma dessa har varit påverkade av företrädare för olika pedagogiska riktningar. Genom att ta del av dessa finns också möjlighet att härleda vissa uttryck som förekommer i läroplanstexter. Sven G. Hartman (1995) har gjort en genomgång av olika pedagogiska tankelinjer som påverkat den svenska skolan. En sådan var reformpedagogen Johan Heinrich Pestalozzi som under 1700-talet var en av förespråkarna till att eleverna nu än innan skulle ges möjlighet att ta del av hela sig genom själen så väl kroppen med sensorernas förmögenheter och krafter (Hartman, 1995). Pestalozzi försökte i skrifter och i sin praktik visa på arbetets pedagogiska betydelse i klassrummet. Eleven kunde med lärarens stöd i undervisningen ta del av *hantverk som att snickra, såga och knyppla, tillsammans med ämnena räkning, läsning och skrivning* (Hartman, 1995). Pestalozzi ansåg att eleven formades till en god individ genom harmonisk övning av *intellektuella, religiösa, moraliska och praktiska aspekter* (Hartman, 1995).

Vid 1900-talets början revolutionerade John Dewey pedagogiken, och ansågs vara den som på nytt ville sätta eleverna i centrum (Hartman, 1995). Dewey var kritiskt till dåvarande skolsystemet, som han ansåg endast fokuserade på elevernas kunskaps- och intelligensutveckling (Hartman, 1995). Dewey menade att teori i skolan behövde kompletteras med praktik för att eleven skulle få utveckla hela sin personlighet och inte bara sitt förstånd (Hartman, 1995). Utbildning borde inte bara gå ut på att lära sig vissa förutbestämda färdigheter, utan borde istället inriktas på att eleverna skulle få möjlighet att inse sin fulla potential för att få använda den i livet (Hartman, 1995). Utbildningens funktion var enligt Dewey att ge eleverna levande kunskap som de hade praktisk nytta av yrkesmässigt och personligt (Hartman, 1995).

Det bästa sättet att lära sig var genom praktiska övningar som i hög grad som möjligt avlägsnade sig från ett konstruerat lärandesätt. Centralt var tanken på att utbildning fungerade till att utveckla individens förmåga till problemlösning och kritiskt tänkande i stället för memorering, samt att skolan skulle påminna om det verkliga livet (Hartman, 1995).

Traditionalism och progressivism i synen på lärande

Det går att se utbildningssystemets uppgift som att återskapa och föra vidare tidigare kunskaper och erfarenheter hos nya generationer av medborgare, samtidigt som uppdraget är att förbereda unga generationer för framtiden i ett föränderligt samhälle. De förändringar som går att spåra i läroplanerna går i många fall att härleda till en kamp mellan två olika riktningar.

Säljö (2011) menar att konflikten i synen på undervisning och lärande är en konflikt mellan traditionalism och progressivism. Den traditionalistiska riktningen formuleras som att i skolan ska medverka till att reproducera vad som kan anses som ett givet kunskapsarv med definierade färdigheter, kunskaper och värderingar (Säljö, 2011). Skolans ansvar blir att förmedla dessa förmågor och resultatet mäts i termer av hur eleven har lyckats att återge kursplanen har satt för mål (Säljö, 2011).

Progressivismens fokus däremot är lärande och undervisning ska kopplas till elevens vardag. Att skapa samband mellan elevens dagliga erfarenheter som i sin tur ger förutsättningar för att verksamheten i skolan ska bli analyserande, fördjupande och bidra till ett aktivt medborgarskap (Säljö, 2011). Lärandet ses inte i första hand som en fråga om hur mycket av ett ämne som eleverna kan återge. Det ses istället mer som något som rör hur eleven kan utveckla erfarenheter som kan återges och som stöttar eleven att förstå och agera i vardagen. För att kunna formulera sig, lösa dilemman för att kunna delta i samhällslivet som medborgare och som kompetent yrkesutövare (Säljö, 2011). Skillnaden i synsätt och antaganden är en avgörande roll för hur undervisning organiseras, vilket synsätt som dominerar i läroplaner och i klassrummet och vad som blir lärarens och elevens ansvar samt roller (Säljö, 2011). De formuleringar som i efterhand nådde stor spridning var inspirerade av John Deweys idéer om barns lärande i klassrummet. Deweys idéer kom att utgöra grunden för en ökande användning av elevaktiva undervisningsmetoder vilket exempelvis innebar grupparbeten, undersökande arbetsätt, laborativa metoder och projekt för att göra eleverna till aktörer och inte enbart till mottagare i undervisningen (Säljö, 2011).

Teoretiska utgångspunkter

Att som i detta fall undersöka hur slöjdämnet skrivits fram i texter som förarbeten och läroplaner hör hemma inom en läroplansteoretisk forskningstradition. Ninni Wahlström (2015) formulerade att inom läroplansteori är frågan om vad som räknas som kunskap central. Vad som räknas som kunskap skiljer sig åt över tid och mellan nationer. Vad som under en viss tid kvalificeras som kunskap och får sin utformning i läroplaner har att göra med föreställningar om vad som räknas som betydelsefulla kunskaper. Varje definition av ett ämne och urval av kunskaper bygger på uppfattningar om vilka former av kunskap som är central för det specifika ämnesområdet (Wahlström 2015). Där traditioner och ämnestraditioner styr hur läroplanerna utformas, ligger till grund för omarbetningar och revideringar som bygger vidare på tidigare läroplaner (Wahlström, 2015). Samtidigt som det går att spåra en stark kontinuitet i läroplanerna är det förändringar som avslöjar skiften i synen på ämnets roll, kunskapssyn, syn på lärande och samhällliga förändringar. För att förstå relationen mellan läroplanens utformning och samhället har begreppet läroplanskod bidragit till att klargöra (Wahlström, 2015).

Ulf P. Lundgren (1989), formulerade hur innehållet i en läroplan är förankrat i såväl tid som samhälle. Inom utbildningssociologi har det påvisat hur skolan utgör en del i reproduktionen av maktförhållanden i ett samhälle. Där en läroplan är bärare av det urval av kunskaper och färdigheter som ska föras vidare till nästa generation genom skolan. I sin tur blir uttryck för vedertagna föreställningar i ett samhälle vid en viss tid (Lundgren, 1989).

Läroplanskoder

Ulf P. Lundgren (1989) har utifrån en samhällsanalys undersökt innehållet i läroplanen i relation till den historiska tid och det samhälle som var rådande just då. Om hur kunskap väljs ut och legitimeras, urval av värderingar, kunskaper och erfarenheter som återfinns i läroplanen återspeglar till samhället (Lundgren, 1989). De principer som bygger upp en läroplanskod definieras också utifrån de grunder som rör styrning av skolan och utformningen av läroplanen (Lundgren, 1989). Lundgren kategoriserade in läroplanskoder i längre historiska tidsperioder: *klassiska* som byggde på arvet från den grekiska antiken, *realistiska* präglad av naturvetenskapernas successiva införande i skolan, *moraliska* för folkskolan som snarare byggde på disciplinering av folket och slutligen *rationella* läroplanskoden som utvecklades under 1900-talet, med individens lärande i centrum och grundad i vetenskaplig forskning (Lundgren, 1989).

Thomas Englund (2005), utvecklade och preciserade indelningen i läroplanskoder under den tidsperiod som den här uppsatsen gäller, när han synliggör sociala motsättningar och de ideologiska kraftmätningarna i ett samhälle. Styrkeförhållandena avspeglar sig genom staten och beslut på statlig nivå går att se som kompromisser mellan de olika sociala krafter som gör sig gällande. Med en sådan utgångspunkt går det att förstå att även det som resulterar i förarbeten, läroplaner och kursplaner är resultat av styrkeförhållanden och kompromisser under en viss period.

Den medborgerliga läroplanskoden

Tomas Englund (2005) har använt medborgerlig läroplanskod som en sammanfattande benämning som motiverades till ett gemensamt intresse som går att utläsa i skolpolitiken, till trots för tidvis stora motsättningar. Englund skiljer mellan det som går att hänföra till en första period som infaller från 1800-talets slut till 1927 års skolreform.

Det är en period då kyrkans inflytande över skolan försvagas och folkskolan fick en mer praktisk riktning. Slöjd och hembygds-kunskap blev skolämnen som även fick en plats i dåtidens läroplan, undervisningsplanen av år 1919. Även om slöjd inte var obligatoriskt förekom det i en stor del av landets skolor. Undervisningsplanen var en kompromiss mellan de politiska riktningar som var tongivande i riksdag och regeringen vid den tiden. Englund benämner den här tidens medborgerliga läroplanskod som en patriarkal utbildningskonception. Det som motsvarar Lundgrens rationella läroplanskod som framförallt gjorde sig gällande mot mitten av 1900-talet, benämner Englund en vetenskapligt rationell utbildningskonception. Det är framförallt det reformarbete för skolan som inleds vid andra världskrigets slutskede och fram till grundskolereformen år 1962 och 1969 som Englund menade hörde hemma under denna konception (Englund, 2005).

En tydlig förändring inträder från slutet av 1960-talet då Englund menar att det går att tala om en demokratisk utbildningskonception. Under den här tiden görs bland annat LO:s växande intresse för skolreformer och krävde en jämlikhet när det gällde skolansutbildning. Jämlikhetsfrågan fortsätter sedan under flera decennier att ha en central plats i utbildningspolitiken. Med den här periodindelningen visar Englund hur utbildningspolitiken präglats av hur framflyttade positioner för radikala krafter successivt givit avtryck i form av utbildningsreformer (Englund, 2005). Utbildningskonceptionerna är baserade i olika ideologier gällande utbildning, dessa ideologier fick sin politiska styrka och sin aktuella uttolkning genom att representeras av olika sociala- och intellektuella krafter. Gemensamt för utbildningskonceptionerna är strävan efter social integration och en social ordning, efter de principer som respektive ideologi förespråkade. Det här innebar att utbildningssystemets utformning måste relateras till hur utbildningen inordnas i social integration (Englund 2005). De olika konceptionerna och de styrkeförhållanden och motsättningar som råder under tidsperioderna har varit ett viktigt aspekter för att analysera de förändringar och förskjutningar som förekommit i såväl förarbeten som läroplans- och kursplanetexter (Englund, 2005).

Metod och material

Att analysera läroplanstexter och förarbeten

Såväl förarbeten som läroplanstexter är en genre som har en tydlig inramning och i hög grad bygger på tidigare texter. Eftersom läroplanstexterna är avsedda att styra och är tvingande för verksamheten i skolan är de uttryck för makt. I utformningen av texten är de enstaka formuleringarna ofta noga övervägda och därför intressanta att analysera. Inom diskursanalys ses det konkreta språkbruket som bärare av etablerade betydelser som visar sig genom att uttryck och begrepp förs vidare. En text kan såväl bygga på reproduktion av tidigare texter, intertextualitet, som det kan innehålla element från andra diskurser, interdiskursivitet, liksom de kan innehålla nya element eller nya sammansättningar. Ändringar i diskursen indikerar att någon innebörd, tolkning eller synsätt förändrats och kan såväl tyda på förändringar i samhället som själva texten i sin tur kan ge konsekvenser och ha kraft att förändra. Därmed är studier av diskurser alltså ett sätt att påvisa förändring i samhället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I den här uppsatsen har jag inspirerats av Faircloughs diskursanalys, men tillämpar bara en begränsad del av den i min analys. Det jag tilltalats av är hur Faircloughs kritiska diskursanalys också inbegriper den sociala praktiken som konstituerad och konstituerande av diskursen. Såväl förarbeten/betänkanden och läroplanstexter bygger i hög grad på varandra, men med i olika hög grad förskjutning och förändringar i betydelser eller ordval.

Varje förändring går att förstå som något som påverkats av den sociala praktiken. De texter jag håller mig till kommer jag inte analysera lingvistiskt, då det är ett alltför omfattande material för en så närgående analys. Däremot kommer jag med sikte på att undersöka hur praktiska- och teoretiska aspekter i ämnet slöjd behandlas i förarbeten och läroplaner och då också identifiera hur textelement flyttas från en läroplan till en annan, hur de förändras, försvinner och i vissa fall kommer tillbaka.

Fairclough ser diskurs som en slags social praktik och som sådan både konstituerande och konstituerad. Det innebär att diskursen kan påverka och förändra, samtidigt som den också formas av samhällsstrukturer och andra sociala praktiker (Winther Jørgensen & Phillips 2000). I Faircloughs kritiska diskursanalys kombineras detaljerad lingvistisk textanalys med sociologisk analys av den sociala praktiken och etnometodologi eller samtalsanalys av den diskursiva praktiken. Varje språkbruk är en text, på samma gång som en diskursiv praktik och en social praktik (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I Faircloughs mening innehåller en diskursiv praktik såväl produktion som mottagande och konsumtion, men jag har alltså begränsat mig till att undersöka själva produktionen, dvs hur texten är uppbyggd och vilka textelement som ingår. Det jag framförallt kommer följa är hur läroplaner och förarbeten bygger på tidigare händelser, ord och uttryck som använts tidigare. Detta kallas med Faircloughs terminologi intertextualitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom intertextualiteten förbinds olika läroplaner med varandra, men när ord byts ut går det också att förstå det som att kontinuiteten bryts och en förändring har inträffat. De förändringar som förekommer försöker jag sedan förstå genom den sociala praktiken, genom de sammanhang som läroplanstexter produceras inom – som del av statens förväntningar och direktiv för ett obligatoriskt skolväsende, och därvid också föremål för de förändringar som sker inom staten genom de maktförskjutningar som förekommer genom bland annat val och tidsandans opinionstryck.

Diskursteori och kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys är en teori och metod att undersöka förändringar i en diskurs och i sin tur avläsa kamp och motsättningar. Den s.k. diskursteorin är ett annat angreppssätt för att genom diskursen undersöka detta. För att beteckna hur en företeelse förstås, definieras och över tid eller i olika sammanhang förändras, utgick Laclau & Mouffe (2000) i den diskursteori de utformade från att det definieras eller får sin identitet genom hur den representeras diskursivt. Den här företeelsen, eller subjektet, representeras då i olika sammanhang där det konstitueras genom hur det representeras. Det är oundvikligt att denna diskursiva representation varierar. Företeelsen, subjektet eller tecknet, som studeras kallas nodalpunkt, med Laclau & Mouffes terminologi. De olika sammanhang det förekommer i kallas ekvivalenskedjor. Det är genom ekvivalenskedjorna som tecknet bestäms, får sin identitet, men denna kan också förändras. När identiteten förändras genom hur den representeras diskursivt i ekvivalenskedjorna, går det att utläsa en förändrad förståelse. I Faircloughs kritiska diskursanalys var utgångspunkten istället att undersöka vilka texter som bygger på varandra och diskurser eller texter förs vidare, men vad och varifrån det förs vidare har betydelse utifrån språkets performativa funktion (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Empiriskt material

Syftet med det här arbetet är att undersöka *hur slöjdämnet har skrivits fram i läroplaner och förarbeten med avseende på praktiskt och teoretiskt ämnesinnehåll*. Min utgångspunkt var alltså att kartlägga vad det är för material jag behöver ha tillgång till. Det vi idag kallar läroplaner har tidigare haft olika benämningar, under den period jag undersökt kallades de undervisningsplan fram till år 1955, därefter läroplan. Det har också varierat vad en läroplan innehåller och hur detaljerat de olika ämnena har beskrivits. I vissa fall har det varit svårt att dra gränsen vid om det är en ny läroplan eller om det är en revidering av den gamla. Problemet blir inte lättare när det gäller att identifiera förarbeten till de olika läroplanerna. I vissa fall har förarbeten från ett årtionde förekommit tillsammans med sådana som avser senare läroplaner. Det har skapat viss osäkerhet vad det är för läroplan som avses och i vilka avseenden det faktiskt handlar om förändringar. Äldre betänkande eller förarbeten kunde jag hitta i *databasen Regina* som innehåller äldre betänkanden. Inför den reviderade läroplan år 1969 (Lgr69) kunde jag inte hitta något betänkande, utan bara en förordning som beslutats av regeringen. En viss förvirring skapade också de förarbeten i form av betänkanden som hänförde till en viss läroplan men satts samman med senare betänkanden. Det textmaterial som jag analyserat framgår av sammanställningen nedan. Valet att använda förarbeten eller betänkanden förutom läroplanerna, har att göra med att jag genom dessa kunde komma åt mer utförliga överväganden och diskussioner än dem som förekommer i de ofta koncisa läroplanstexterna.

Översikt över förarbeten och läroplaner

Betänkande SOU 1919-4-5	Undervisningsplan år 1919	Flick-och gosslöjd
Betänkande SOU 1938:49	Undervisningsplan år 1933	Flick- och gosslöjd
Betänkande SOU 1946: 15	Undervisningsplan år 1946	Flick- och gosslöjd
Betänkande SOU 1960:30	Undervisningsplan år 1955	Textil-, trä- och metallslöjd
Betänkande 1961:30	Läroplan år 1962 (Lgr62)	Textil-, trä- och metallslöjd
Förordning SäU 1962:1	Läroplan år 1969 (Lgr69)	Textil-, trä- och metallslöjd
Betänkande SOU 1977	Läroplan år 1980 (Lgr80)	Textil-, -trä- och metallslöjd
Betänkande SOU 1992:94	Läroplan år 1994 (Lpo94)	Textil-, trä- och metallslöjd
Skolverket (2000a)	Läroplan år 2000 (Kpl 2000)	Mjuka- och hårda material
Betänkande SOU 2007:028	Läroplan år 2011/17 (Lgr11)	Mjuka- och hårda material

Analys av text

Det material jag haft är förhållandevis omfattande för diskursanalys, men jag har försökt identifiera och begränsa mig till de avsnitt som berör slöjdämnet. Den diskursiva praktiken ser Fairclough som det steg som medierad texten till den sociala praktiken (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Den diskursiva praktiken bygger på tidigare diskurser och i det här fallet är det också en väldigt avgränsad genre, utredningstexter och läroplanstexter.

Det jag fokuserat på är de små förändringar och förskjutningar i hur slöjdämnet beskrivs. Det går att se dessa läroplanstexter som intertextuella kedjor, något som Fairclough ser som uttryck för såväl kontinuitet som förändring (Winther Jörgensen & Phillips 2000). I detta arbetet är jag intresserad av båda delarna, när det gäller hur praktiska- och teoretiska aspekter har skrivits fram på liknande eller avvikande sätt.

Varje ord i en läroplanstext är resultat av noggranna överväganden, och varje förändring säger något om hur samhällets syn skiftar när det gäller slöjdens betydelse för skolans uppdrag. Det material jag haft är förhållandevis omfattande för diskursanalys, men jag har försökt identifiera och begränsa mig till de avsnitt som berör slöjdämnet. Att som i detta fall använda sig av ett omfattande textmaterial gör själva textanalysen på detaljnivå till ett alltför stort projekt. Det var en anledning till att jag på ett tidigt stadium bestämde mig för att begränsa mig till att analysera den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. Fördelen blir då översiktligheten; att en lång serie av kronologiskt ordnade texter kan ge en överskådlig bild av förändring över tid och då blir också kopplingen till förändringar i samhällsutvecklingen lättare att påvisa. Det som däremot har varit ett problem i analysen av de texterna jag gått igenom är att de är skrivna utifrån en tid och ett sammanhang som jag bara delvis känner till. Här är det alltså avgörande vad jag kunnat läsa mig till i hur utbildningsfrågor diskuterats under olika delar av 1900-talet och vilka tankelinjer som så småningom omvandlades till de texter jag läst.

Tillförlighetsfrågor

Winther Jörgensen & Phillips (2000) anser att det är en svårighet att undersöka texter om läsaren redan har kunskaper i ämnet, då läsaren redan har med sig sina uppfattningar om vad texten handlar om, och sina värderingar och kunskaper. I min yrkesutövning som slöjdlärare har jag sedan tidigare tagit del av undervisningsplaner- och läroplanstexter inom ämnet slöjd, däremot är förarbeten inför undervisningsplaner och läroplaner obekanta. Det innebär att jag bara till viss del tagit del av material jag redan är bekant med, men till stora delar är de texter jag läst och analyserat nya för mig och jag har kunnat läsa dem utan förutfattade meningar om vad de innehåller. Det här är en studie av förarbeten, läroplanstexter och i viss del kommentarmaterial, där jag inspirerats av kritisk diskursanalys, men tillämpat en modifierad modell. Winther Jörgensen & Phillips (2000) formulerar att det finns invändningar mot den kritisk diskursanalysen när det bland annat kommer till förbindelsen mellan textanalys, diskursiv praktik och social praktik. Där invändningen bland annat är; var går gränserna och hur går det att avgöra om vad som konstitueras eller är konstituerat? Ändå är Faircloughs kritiska diskursanalys den som tydligaste visar samband mellan en diskurs och den sociala verkligheten.

Fairclough formulerade att all kunskap i ett *socialkonstruktionistisk perspektiv* ses som *kontingent*, och som en representation av världen bland andra möjliga representationer behöver läsaren fråga sig hur den ska förhålla sig till den sanning som produceras i forskningssubjektet (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Jag har vid läsning av texterna försökt att vara öppen för nya perspektiv. Winther Jörgensen & Phillips (2000) betonar att vid användning av Faircloughs analysverktyg är det extra väsentligt att redovisa vilken teori och metod som används i studien (Winther, Jörgensen & Phillips, 2000). En sådan tydlighet och transparens har varit min strävan i denna framställning av uppsatsens teori- och metoddel.

Etiska aspekter

Då materialet i den här uppsatsen utgörs av officiella dokument och texter har jag inte kunnat se att min undersökning, vad gäller hantering av material och så vidare, riskerar att bryta mot god forskningsetik eller ge upphov till någon större dilemma.

Resultat

I resultatredovisningen har jag valt att strukturera upp framställningen utifrån de läroplanskonceptioner som Tomas Englund (2005) har använt för att karakterisera förändringar inom utbildningspolitik och läroplaner under 1900-talet. I ett första avsnitt, som utgår från den *patriarkaliska utbildningskonceptionen*, har jag då fört samman undervisningsplanen av år 1919 och förarbetet och Folkundervisningskommitténs rapport tillsammans med förarbete och undervisningsplan av år 1933. En andra tydligt avskild period är det som Englund benämner den *vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen*. I det material jag lägger fram börjar den med Skolutredningen från 1940-talet och sträcker sig över skolutredningar och försöksverksamhet, grundskolans införande och första läroplan Lgr62 fram till Lgr69. En tredje period benämnd den *demokratiska utbildningskonceptionen* daterar Englund till skiftet 1969–70 och framåt. De senaste läroplansreformerna ligger utanför de konceptioner som Englund har skisserat och den perioden har jag valt att ge en sammanfattande rubrik; *slöjden i den mål- och resultatstyrda skolan*. Den här indelningen är ett sätt att relatera förändringar i slöjddämnet framskrivning och ställning i skolan, till större förändringar i utbildningspolitiken. För varje period visar jag hur slöjddämnet diskuterats i förarbeten och hur innehållet presenterats i undervisningsplaner och läroplaner. Varje period avslutar jag med en sammanfattning av den diskursiva- och sociala praktiken.

Slöjden under den patriarkaliska utbildningskonceptionen från Folkundervisningskommittén år 1909 till undervisningsplanen av år 1933

Första gången som slöjd skrevs in som en del i skolans undervisning var i undervisningsplanen av år 1919. Till skillnad från tidigare då slöjd hade förekommit som en del av fattigvården och i form av husbehovsslöjd (Johansson, 1987) så fanns nu istället Otto Salomons utarbetade pedagogiska slöjd som starkt avvek från husbehovsslöjden. Inför utformandet av 1919 års undervisningsplan tillsatte riksdagen år 1909 en kommitté som gick under benämningen folkundervisningskommittén. Deras uppdrag var att se över hur undervisningsplanen skulle kunna integrera den nya pedagogiska riktningen med ämnena slöjd, trädgårdsskötsel, hushållsekonomi, linjeritning och skogsbruk med den fysiska omvårdnaden i undervisningen (SOU, 1914-4-5). Folkundervisningskommitténs motiverade införande av en praktisk inriktning i skolans undervisning med att det skulle ha en fostrande roll, att tillåta eleven upptäcka sitt eget lärande för att på sikt skapa en sund och allsidig utveckling för kropp och själ med handens arbete i fokus. De motiverades med att det på så vis skulle *sätta känslolivet i verksamhet och i möjligaste mån allsidigt utveckla individens praktiska förmåga genom att träna förståndet, iakttagelseförmåga och handförmåga* (SOU, 1914-4-5).

Det här skulle, enligt Folkundervisningskommittén leda till att det inom en snar framtid skulle finnas skolor som kunde ge eleverna en allsidig utveckling. Eleverna skulle inte bara sysselsättas med teoretiska ämnen utan även arbeta praktiskt på ett sätt som *övade individen att hjälpa sig själv och att lita på sig själv under framställandet arbete med sina händer* (SOU 1914-4-5). Folkundervisningskommittén ställde sig frågan: *vad är det som gör att vissa ämnen kategoriserades under den praktiska riktningen?* De grundläggande ämnena läsning, skrivning och räkning var ämnen som kunde betecknas som med den praktiska riktning, därför var det relevant att ställa frågan vad det är som gör att vissa ämnen räknas under den praktiska riktningen medan andra ämnen inte gör det (SOU 1914-4-5).

Folkundervisningskommittén menade att skolans alla undervisningsämnen borde vara av praktisk riktning som var betydelsefulla för livet. Praktiska riktningen skulle i högre grad bero på stoffurvalet inom varje ämne för att med det praktiska försöka ge individen en mer livlig föreställning om vad det handlade om. Vid övningar i räkning kunde skolan med fördel ta del av uppgifter ur det dagliga livet istället för uppgifter utan praktisk tillämplighet, även undervisningen i övningsämnena kunde vara mer eller mindre värdefull i praktiskt avseende och att dessa ämnens lärokurser skulle i sådant avseende åstadkommas med ämnena slöjd, teckning och trädgårdsskötsel (SOU 1914-4-5).

Undervisningsplan av år 1919

I undervisningsplanen från år 1919 skrevs för första gången slöjd in som skolämne. Det blev inte obligatoriskt för folkskolan, men lokalt kunde beslutas att införa det – något som också skedde i stor utsträckning. I undervisningsplanen skrevs det fram att goss- och flickslöjden skulle bidra till att utbilda god smak, praktiskt omdöme och allmän händighet samt därmed väcka aktning och håg för kroppsligt arbete. Eleverna skulle [...]

öva förmågan att självständigt förfärdiga enkla föremål av olika material, utbilda god smak, praktiskt omdöme och allmän händighet för att skapa förtroende för kroppsligt arbete och träna handen genom att ta del sågning, hyvling, täljning, sömnad och stickning (Undervisningsplanen av år 1919, s. 141).

De tankegångar som förekommer i såväl folkundervisningskommitténs rapport och i undervisningsplanen av år 1919, bär spår av bland annat den reformpedagogiska rörelse som utvecklades under 1800-talets slut i polemik mot den traditionella skolan. I början av 1900-talet knöts den reformpedagogiska rörelsen till de partier som drev demokratiseringssträvandena.

Ny utredning och ny undervisningsplan av år 1933

Förarbetet inför den nya undervisningsplanen påbörjades år 1927 utifrån syftet att skolan även fortsättningsvis skulle ha en *praktisk riktning*. Kommissionen som utsetts hade till uppdrag att utreda hur *skolans undervisning ännu mer än tidigare skulle medverka till den fria utformningen av individens själsinnehåll, effektivt främja utveckling till självständiga, starka och handlingskraftiga karaktärer* (SOU, 1938:4) Kommissionen ansåg att det stora flertalet av befolkningen inte fick en tillräcklig skolunderbyggnad och föreslog liksom Folkundervisningskommittén på nytt en förlängning av skolplikten, som dock tillbakavisades.

När det gällde själva undervisningen rekommenderade kommissionen en arbetsmetodik med mera individualiserade former där eleverna fick ta del av hela sig i arbetet genom att använda hand-tanke under arbetets gång.

De hade också som förslag en praktiskt inriktad studiegång inom realskolan som alternativ till den dåvarande teoretiska realskolan. Kommissionens förhoppning var att den praktiska riktningen i realskolan skulle erövra mark. Det skedde dock inte då den teoretiskt inriktade realskolan åtnjöt en stabilt grundad hög status och lockade även i fortsättningen långt fler än de praktiska alternativen. Den praktiska realskolan blev ett alternativ framförallt för ungdomar från hem utan utbildningstraditioner (Isling, 1974).

Kommissionen menade att om den praktiska riktningen blev mer framträdande i skolans undervisning skulle det ge individen möjlighet *att upptäcka, lösa dilemman och samtidigt ge individen möjlighet att utforska med sina händer*. Kommissionen förde även fram att undervisningen i ämnena slöjd, trädgårdsskötsel och hushållsgöromål inte bara var en pedagogisk uppgift i undervisningen utan inom området fanns en fostrande aspekt, genom att lära eleven ta hand om sig själv i arbetet (SOU, 1938:49).

När det gällde möjligheterna att införa ämnen som slöjd, trädgårdsskötsel och hushållsgöromål hänvisade kommissionen till Folkundervisningskommitténs dilemma i förarbetet till undervisningsplanen av år 1919. Då hade de traditionella skolämnena för stort utrymme i schemat för att det skulle finnas plats för de nya ämnena. Lösningen blev även nu att göra det som tidigare diskuterats, att sammanföra teoretiska ämnen med bland annat ämnet slöjd.

Undervisningsplan av år 1933

I den reviderade undervisningsplanen av år 1933 går det att iaktta förskjutningar i skrivningar om ämnet slöjd jämfört med år 1919. Då fokuserades på det *formella bildningsmedlet* med att ta del av hela individen i arbete med huvud som med kropp. Istället introducerades nu *arbetsskolepedagogikens anda*. Slöjdämnetts huvuduppgift skulle nu vara att [...]

förmedla vissa grundläggande tekniker till eleverna som var bundna till olika material innehållande precision och finputsning för att på så vis utbilda och utveckla händighet, praktiskt omdöme och god smak i slöjdarbetet. Lära eleverna skapa aktning för och kärlek till kroppsarbete för att motverka överdriven uppskattning av maskinellt arbete. Fostras till ordning, noggrannhet, arbetsamhet och ihärdighet (Undervisningsplan, 1933, s.203–204).

I ämnet gosslöjd infördes trädgårdsskötsel, geometri och bokbinderi medan det i flickslöjden i högre årskurs ingick hushållsgöromål med ekonomiska inslag. Kommissionen ansåg att handen tillsammans med tanken tidigare hade hamnat i skymundan. För att påverka det här i en annan riktning fördes ordet *manuellt* in i slöjdämnet (SOU, 1938:49).

Den diskursiva praktiken i undervisningsplaner och förarbeten

I tankar om skolans nya utformning i skolans undervisningsplan finns det spår till bland annat Pestalozzi och Rousseau som menade att eleverna var i behov av hela sig med hand-tanke-ande. Deras idéer var något som Otto Salomon använde sig av i slöjdämnet och som i sin tur går att ana i formuleringar både i förarbeten och undervisningsplaner.

I såväl förarbeten som undervisningsplaner är det flera formuleringar som sticker ut i texten, som exempelvis att *tillåta eleven upptäcka sitt eget lärande eller att sätta känslolivet i verksamhet*.

En annan inspirationskälla som både Englund (2005) och Hartman (1995) nämner var Georg Kerschensteiner, en skolreformator från Tyskland som byggde vidare på dessa synsätt och utvecklade arbetsskolepedagogiken som bland annat innefattade det manuella arbetet. Kerschensteiner menade att det var skolans uppgift att fostra eleverna till yrkesduglighet, yrkesskicklighet och elementära dygder som flit, uthållighet, ansvarskänsla, självövertinelse och hängivenhet för ett verksamt liv.

I det manuella arbetet skulle eleverna utveckla självverksamhet och iakttagelseförmåga vilket skulle ske genom att eleverna gavs möjlighet att ta del av olika material under slöjdarbetets gång (Hartman 1995). Kerschensteiner kan dessutom ha fått betydelse då han utvecklade tankar om samhörighetsfostran och social fostran som togs väl emot från konservativa kretsar (Englund, 2005). Var väl förenligt med de patriarkala och nationalistiska strömningar som också förekommer i undervisningsplanerna.

I förslagen om hur skolans pedagogik skulle förändras återfinns under 1930-talet influenser från den franske pedagogen Célestin Freinet som utformade en egen form av arbetsskolepedagogik. Freinet ville förändra den konservativa skolan och hade en vision om hur skolan skulle bidra till arbetarklassens frigörelse och utjämna klasskillnaderna i samhället. Freinet beskrev att handens och hjärnans arbete skulle synkroniseras under arbetets gång för att ge eleverna möjlighet till att vara produktiva och kreativa. Undervisningen skulle innefatta demokratisk fostran där eleverna lärde sig att ta ansvar över sitt eget lärande vilket inte innebar att läraren kunde avsvära sig huvudansvaret för ordning och struktur i skolan. Det som krävdes i undervisningen var ömsesidig respekt för att eleverna skulle ta efter läraren som demokratisk förebild (Isling, 1993).

Den sociala praktiken under den patriarkala utbildningskonceptionen

Under den här perioden industrialiserades och urbaniserades Sverige, alltfler arbetade i industrin och organiserade sig i fackföreningar och deltog i facklig och politisk kamp. Det här ledde bland annat till införande av allmän rösträtt. Socialdemokratiska och liberala partiet fick stort inflytande på hur utbildningsfrågor diskuterades med gemensamma ansträngningar för att förändra utbildningsvillkoren för de breda massorna i samhället (Englund, 2005). Deras krav var att utbildningssystemet skulle förändras till att bli en folkskola för alla barn, en gemensam bottenskola, med ett sjunde år i en fortsättningsskola för dem som inte fortsatte i läroverk. Tanken var att skolan skulle ge en allmän medborgerlig bildning och att folkskolan som bottenskola skulle ge anknytningsmöjligheter till andra skolformer för fortsatt utbildning. Skolreformer stod högt på agendan, och de föregicks av ett långvarigt utredningsarbete i en ekonomisk, politisk och social brytningstid. Undervisningsplanen av år 1919 innebar ett brott med en äldre typ av underdånighetsfostran. Framförallt visades det genom att kristendomsundervisningen miste sin centrala och framträdande plats när timtalet kraftigt skars ned och dess karaktär förändrades. Ändå var undervisningsplanen i hög grad en kompromiss mellan olika krafter.

Agrarkonservativa kretsar ville ha en omläggning av utbildningen i en mer praktisk riktning, som skulle fortsätta i ytterligare en årskurs efter sjätte året, en så kallad fortsättningsskola. Det visade sig inte vara helt oförenligt med de reformpedagogiska tankegångarna när det gällde att föra in nya ämnen på schemat (Lindensjö & Lundgren, 2012). Den här perioden beskrevs som en utebliven reform där diskussioner om bottenkolefrågan lades på framtiden (Lindensjö & Lundgren, 2012). Kommissionen ansåg att det stora flertalet av befolkningen inte fick en tillräcklig skolunderbyggnad och föreslog liksom Folkundervisningskommittén på nytt en förlängning av skolplikten, som dock tillbakavisades. När det gällde själva undervisningen rekommenderade kommissionen en arbetsmetodik med mera individualiserade former där eleverna fick ta del av hela sig i arbetet genom att använda hand-tanke under arbetets gång. De hade också som förslag en praktiskt inriktad studiegång inom realskolan som alternativ till den dåvarande teoretiska realskolan. Kommissionens förhoppning var att den praktiska realskolan skulle erövra mark. Det skedde dock inte då den teoretiskt inriktade realskolan åtnjöt en stabilt grundad hög status och lockade även i fortsättningen långt fler än de praktiska alternativen. Den praktiska realskolan blev ett alternativ framförallt för ungdomar från hem utan utbildningstraditioner (Isling, 1974).

Kommissionens förslag om den praktiska realskolan skapade inom socialdemokratien en oro över att för många individer skulle välja en akademisk bana. Frågan var inte om de skulle klara studierna utan om det skulle finnas meningsfullt arbete åt alla akademiskt skolade. Arbetarrörelsens folkbildningsverksamhet, ABF, menade att en breddning av realskolan kunde försvåra samhällets demokratisering i stort. Argumentet var att om realskolan med sin överklassfostran skulle rekrytera elever från arbetarklassen, kunde det bidra till att arbetarklassen utarmades på sina begåvningar. Arbetarrörelsen var därför inte angelägen om att komma tillrätta med den orättvisa som klassklyftan mellan folkskolan och realskolan utgjorde, utan fokus var hur den praktiska riktningen skulle bli en del i en gemensam bottenkolas undervisning (Lindensjö & Lundgren, 2012).

Den reformering av skolan som genomfördes under den här perioden innebar en avgörande förändring men det rådde fortfarande en konservativ hegemoni på utbildningsområdet. Det parallella skolsystemet med realskolan och läroverk bestod, medan folkskolan framförallt i det som kan karakteriseras som medborgarfostran var påverkat av progressivismen men samtidigt fanns nationalistiska och patriarkala inslag kvar. Det tog sig bland annat uttryck i att eleverna i fortsättningsskolan skulle fostras till en arbetsduglig medborgare genom att i fortsättningsskolan utveckla sådana egenskaper som *arbetsärlighet*, *arbetslust*, *ansvarskänsla* och *fosterlandsstolthet* (Englund, 2005). Även om frågan om en gemensam sammanhållen skola var central och trots skolreformer som förändrade folkskolan blev den bestående uppfattningen att den viktigaste förändringen uteblivit när diskussioner om bottenkolefrågan lades på framtiden (Lundgren, 2012).

Slöjdämnet och skolreformer under den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen från 1940-tal till Lgr62

Det här är en period som karakteriseras av förarbete för och genomförande av den sammanhållna nioåriga skolan, grundskolan. Jämfört med början av 1900-talet blir det allt mindre motiverat att argumentera för slöjdämnet för utveckling av manuella färdigheter.

Men fortfarande har slöjden en stark ställning och nu blir slöjdämnet obligatoriskt. Englunds karakteristik av perioden som en vetenskapligt rationell utbildningskonception betonar hur psykologisk och pedagogisk forskning alltmer omsätts i idéer om hur skolans verksamhet ska organiseras. Utbildningsreformer föregås av forskning, som den omfattande försöksverksamheten med sammanhållna och uppdelade skolor som föregick beslutet om grundskolans införande. Innan grundskolereformen genomförs och den första läroplanen för grundskolan börjar gälla sker flera revideringar av rådande undervisningsplaner.

Undervisningsplan av år 1946

I den reviderade undervisningsplanen av år 1946 förtydligades beskrivningen av *arbetskolepedagogiken* med att de teoretiska- och praktiska ämnena inte skulle vara uppdelade i skolans undervisning utan istället synkroniseras med varandra. Det här medförde att *hand-tanke-ande* skrevs in i ämnet slöjd för att tillåta eleverna ta del av *hela sig* (Undervisningsplan, 1940). I slöjdämnet innebar det att [...]

eleverna i undervisning fostrades till allmänhändighet, ordning, noggrannhet, utveckla praktiskt omdöme, formsinne, god smak, väcka aktning för handens arbete (Undervisningsplan, 1940, s. 196). Fostrande uppgiften var att eleverna behövde vänjas att tänka över vad de hade för sina händer för att utveckla självständighet om arbetets arrangemang och utförande (Undervisningsplan, 1940, s. 196–197).

Snart var det dags för nästa översyn av undervisningsplan. En kommitté tillsattes för att arbeta med 1940 års skolutredning (SOU 1948:27), ett förarbete som i sin tur ledde fram till 1946 års undervisningsplan. Kommitténs uppdrag var bland annat att se över hur den praktiska riktningen skulle kunna få en starkare roll i skolans undervisning och om en möjlighet i så fall skulle kunna vara att bland annat ämnena slöjd och hembygds-kunskap integrerades med skolans allmänna ämnen exempelvis räkning, skrivning och läsning (SOU 1948:27). Kommittén föreslog att alla elever skulle kunna ges samma möjlighet att ta del av praktiska inslag i undervisningen, för att på så sätt väcka deras skaparlust, fantasi och känslor till liv. En praktisk riktning skulle utgöra en motvikt till de intellektuella sysselsättningar som redan upptog en stor del av elevens skoldag (SOU 1948:27). En skola med både teoretisk- och praktisk riktning skulle ge eleven en möjlighet att komma till sin rätt (SOU, 1948:27). Skolans uppgift borde vara att bidra till att praktiska och manuella sysselsättningar sågs som ett socialt värde som gjorde dem jämställda med de teoretiska ämnena (1948:27).

Kommittén betonade att även praktiska sysselsättningar har sin teori och inte endast var en verksamhet för handen utan också för hjärnan. Skolans arbete behövde inrikta sig mer på att befrämja en fri och harmonisk utveckling av alla sidor av elevernas personlighet för att utveckla deras egenart (SOU, 1948:27). Kommittén ansåg att en skola med både teoretisk- och praktisk riktning gav eleverna en möjlighet att finna sig själva som individer (SOU, 1948:27).

Kommittén formulerade att skolans uppgift var att bidra till att praktisk- och manuell sysselsättning gavs ett högre socialt värde som i sin tur kunde bidra till att slöjdämnet blev mer jämställt med de teoretiska ämnena. I utredningen betonades även att praktiska sysselsättningar hade sin teori och inte endast var en verksamhet för handen utan också för hjärnan (SOU, 1948:27).

Kommittén menade att detta inte kunde ske inom ramen för den nuvarande sjuåriga skolan utan förutsatte en obligatorisk skola på nio år. I och med en nioårig skulle det ges möjligheter att tillgodose alla elevers behov i skolans undervisning (SOU 1948:27). Tankegångarna som förekom i såväl skolutrednings rapporten och i undervisningsplanen av år 1946, var att skolväsendets uppdelning i olika skolformer i sin tur hade orsakat ett organisatoriskt splittrat system. De olika skolformerna var så olikartade att de inte kunde närma sig varandra. Kommitténs lösning var att fokus skulle vara frågor om skolans längd, organisation och innehåll. Förlängd skolplikt kunde bli en del i utformningen av en gemensam nioårig enhetsskola. Detta förslag lades fram men genomfördes inte, då fokus istället blev att ge skolan en uppgift att fostra demokratiska medborgare i samhället, som en del i efterdyningarna efter två världskrig (Lundgren, 2012). Skolans uppgift blev istället att fostra individen till *god samhällsmedborgare, återskapa demokratiskt samhälle innehållande demokratiska ideal med vetenskapsuppfattningar* (Englund, 2005).

När det gällde reformarbetet i skolan ändrades de frågor som tidigare varit politiska stridsfrågor karaktär. Förhållanden som tidigare varit politiska gjordes till sakfrågor som behövde behandlas och lösas i samverkan med experter och forskare. Det ledde fram till att den då aktuella differentieringsfrågan i sin tur blev föremål för försöksverksamhet. Försöksverksamheten följdes av forskare och deras slutsatser fick bli avgörande för hur frågan om differentiering i en gemensam skola skulle lösas (Englund, 2005).

Undervisningsplan av år 1955

I den reviderade undervisningsplanen av år 1955 kvarstod även *arbets-skolepedagogiken*. Slöjdämnet skulle se till att [...]

eleverna utvecklade praktiskt omdöme och förmåga till självständighet under arbetsgången. I arbetet ge eleverna möjlighet till att laborera med former, färger och olika material kvaliteter genom att använda sina händer. Undervisningen behövde bedrivas så att elevernas skapardrift fick utlopp (undervisningsplan, 1955, s.137–140).

I förarbetet inför 1955 års undervisningsplan beslutade Skolöverstyrelsen att tillsätta en försöksverksamhetsgrupp. Försöksverksamhetsgruppen hade till uppgift att se över hur en sammanhållen nioårig skola skulle vara möjlig och om eleverna borde fördelas på olika linjer redan efter fjärde skolåret eller efter det sjätte. Majoriteten hade ansett att en tidigare differentiering var nödvändig, främst med hänsyn till undervisningen i främmande språk. Skolkommissionen var i den här frågan helt emot en uppdelning av elever på särskilda studielinjer vid så låg ålder då teoretisk begåvning skulle komma att fälla utslaget. En uppskjutning av linjedelningen till sjätte skolåret skulle enligt Skolkommissionens mening kunna undgå de sociala riskerna av ett sådant ensidigt begåvningsurval. Riskerna med en uppdelning kunde innebära att framtidens alla ungdomar med teoretisk studiebegåvning fördes in på teoretiska studiernas väg. Praktiska- och manuella yrken som sysselsatte de flesta skulle utarmas på teoretiska begåvningar, något som skulle leda till att grunden för ett demokratiskt samhällsliv skulle därigenom undermineras (SOU 1961:30).

Försöksverksamheten formulerade om en uppdelning var angeläget av eleverna på olika linjer borde det inte inträffa förrän i samband med deras val av yrkesutbildning. Därvid behövde vid sidan av allmän studiebegåvning även specialanlag och intressen få inverka. Betonade samtidigt att förutsättningen för att kunna dröja med denna differentiering ända till det nionde skolåret var att skolan hade andra möjligheter att tillgodose de olika begåvningsgruppernas behov av för dem speciellt avpassad utbildning (SOU 1961:30).

En genomförd individualisering av undervisningen var emellertid en svår uppgift i varje fall för en pedagog som vant sig vid klassundervisning. I utredningsrapporten skrevs det ändå fram att en viss ämnesdifferentiering behövdes på högstadiet. Skälen för en sådan differentiering i årskurs 7 och 8 var enligt försöksverksamheten att ämnen tillkom med bland annat främmande språk, fysik, kemi och praktiskt riktningen innehållande slöjd, bild därför behövdes ett visst bortval kunna göras. I de förslag till valmöjligheter som lades fram gjordes försök att styra elevernas val så att de inte skulle kunna välja uteslutande praktiska- eller teoretiska ämnen. (SOU 1961:30).

Försöksverksamheten såg farhågan i att det fria valet och individualiserad undervisning kunde leda fram till att elevens självständighet och kritiskt omdöme kunde resultera i egocentricitet, karriärism och asocialitet hos eleverna. Det kritiska sinnelaget kunde övergå i negativism. Lärarens uppgift blev därför att inrikta sitt arbete på att fostra eleverna till samarbete i undervisningen som en naturlig livsform. För att så småningom ledda fram till att väcka deras lust att engagera sig frivilligt och inordna sig i ett sammanhang utanför skolan (SOU 1960:30).

Den reviderade undervisningsplanen trädde i kraft från år 1955/56 men rubricerades inte som en regelrätt undervisningsplan. Det här berodde bland annat på att vissa avsnitt saknades och att det prövades en annorlunda uppläggning.

Läroplanen av år 1962 Lgr62

Läroplanen av år 1962 (Lgr62) byttes *arbetskolepedagogiken* ut mot ordet *skapande verksamhet*. Det innebar även en förändring av innehållet i slöjden. Tidigare hade eleverna reproducerat föremål av olika slag, nu var tanken att eleverna skulle utgå från sin egen skapande verksamhet och att det skulle vara ett led i deras estetiska fostran.

Istället för *noggrannhet, uthållighet och goda tekniska färdigheter eftersträvades nu en gynnsam utveckling för eleverna och det omfattade även att eleverna lärde sig beräkning och ekonomi för att lära sig att disponera korrekt mängd material* (Lgr62). Undervisningen i slöjd skulle vara ämnesövergripande med bland annat inslag av ämnen som kristendomskunskap, hembygds kunskap, geografi, fysik och matematik. Slöjd och matematik innebar att eleverna fick lära sig rita i olika skalor i samband med olika arbetsuppgifter. Elevernas uppgift blev att dokumentera sitt slöjdarbete skalenligt i en pärm eller i en arbetsbok, där även anteckningar, övningsmoment, arbetsmaterial och erfarenhet av exempelvis ytbehandling förvarades (Lgr62).

Det som skilde slöjdarterna trä-, metall- och textilslöjd markant åt i Lgr62 var att i textilslöjd skrevs begreppsparet fram konkret och med uttryck som på ett sätt återkommer i läroplaner senare år (Kpl2000 & Lgr11) [...]

manuell och intellektuell aktivitet i förening med kunnighet, intresse och skapande fantasi. Arbetsuppgifter, som kräver alltför ringa tankeverksamhet, kan minska intresset. Vid det manuella arbetet bör varje moment utföras på rätt sätt och på så kort tid som möjligt utan att noggrannheten eftersätts (Lgr62, s. 322)

Även de teoretiska och praktiska aspekterna av ämnet slöjd tydliggjordes i föreningen mellan manuellt och intellektuellt [...]

I undervisningen i textilslöjd förekommer såväl praktiska övningar som teoretiska moment, bland vilka sistnämnda främst må nämnas materiallära och textilekonomi. På låg- och mellanstadiet bör de teoretiska momenten i möjligaste mån infogas i det praktiska arbetet. På högstadiet får de ofta så stor omfattning, att en sammanhängande undervisning i dem erfordras. För att eleven skall nå goda resultat i textilslöjd (Lgr 62, s. 322). Här är det första gången som ”manuell och intellektuell aktivitet i förening” förekommer i läroplanen. Det var enligt läroplanen väsentligt att eleverna gavs möjlighet att arbeta i sin takt och efter sin förmåga (Lgr62, s. 321).

Förarbetet inför läroplanen av år 1962 (Lgr62) tillsattes år 1957 en skolberedning vars uppdrag var att lägga fram förslag för en sammanhållen nioårig skolgång. Eleverna ansågs vara i behov av att få brottas med olika tankeproblem för att främja deras mognadsprocess (SOU 1961:30). Det skulle ske i samverkan mellan eleven och läraren eller mellan eleven och klasskamrater som i sin tur kunde vara en betydelsefull inspirationskälla för elevens arbetsprocess (SOU 1961:30). Intellektets skolning var väsentlig för elevens utveckling men att det inte skulle ses som en tillbakagång till den traditionella skolan utan lärarens uppgift var att handleda och stötta eleverna i deras utveckling (SOU 1961:30). Intellektets skolning behövde ske i samverkan med de praktiska- och estetiska ämnena som exempelvis slöjd, bild och musik. Skolberedningen menade att den intellektuella utvecklingen hos eleverna stod i nära samband med den emotionella (elevernas känsloliv), som var angeläget för att eleven skulle engagera sig i skolarbetet (SOU 1961:30).

Skolutredningen poängterade att skolarbetet i görligaste mån skulle ta hänsyn till elevernas redan existerande intressen men även ges möjlighet att utveckla sina intressen. Förslaget var att utveckla nya intressen hos eleverna genom att exempelvis sammanföra de manuella sysselsättningarna med lek och fri skapande verksamhet tillsammans med skolans övriga ämnen (SOU 1961:30). Skolberedningen skrev att om skolundervisningen inriktade sig på aktivitet och produktion kunde det ges en god grund för elevernas utvecklingsprocess. Det var även viktigt att eleverna gavs möjlighet att ta del av vad samhällslivet hade att erbjuda genom olika former av fritidsintressen. Denna uppgift ansåg Skolberedningen vilade på läraren som i undervisningen skulle introducera eleven i olika fritidsintressen som bland annat friluftslivet och olika hantverk (SOU 1961:30).

Skolberedningen menade att estetisk fostran som nämndes i utredningen var en fostran för fritiden, som kunde erbjuda särskilt angelägna uppgifter och en betydande möjlighet för skolan att skapa en aktiv kulturmiljö inom och utanför skolans områden.

I förlängningen skulle det göra elevernas liv rikare och meningsfullare (SOU 1961:30). Skolberedningen visade hur flera av skolans ämnen hade möjlighet att framkalla elevernas sinne för konstnärliga värden av olika slag och utveckla deras smak (SOU1961:30).

I skolans orienteringsämnen menade skolberedningen att fokus än mer än tidigare skulle ligga på att *fostra eleven till förståelse för skönhetsvärden i naturen och människolivet* (SOU 1961:30). Förutsättningarna fanns framförallt inom ämnena: slöjd, teckning, hemkunskap, musik och rytmik där eleven kunde ges tillfälle att både tillägna sig och skapa estetiska värden. Undervisningen i dessa ämnen borde enligt Skolutredningen utformas så att eleverna lärde sig att ge uttryck för sina skapande krafter, för att i sin tur leda till personlighetsbildande som gav kunskaper och färdigheter. Inom skolan välkomnades nu undervisningsmaterial som möjliggjorde en individualiserad undervisning. Det var påverkat av B.F Skinners forskning inom behaviorismen som byggde på att inläring kunde förklaras och beskrivas utifrån en serie lagar oberoende av vad det var som skulle läras in. Skinner gjorde i sina undersökningar kartläggningar av relationer mellan motivation, belöning och inläring som kom att få en pedagogisk tillämpning inom undervisningsteknologin och lade grunden för programmerad undervisning. Skinners grundtanke bakom undervisningsteknologin var att kunna effektivisera undervisningen och att tillämpa en teknologi som möjliggjorde individualisering (Lindensjö, & Lundgren 2012).

Diskursiv praktik under den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen

När skolutredningen uttryckte sig kring praktik och teori, hand-tanke-ande, är inflytandet från normalplanen av år 1919 påtagligt. Flera uttryck från tidigare undervisningsplaner går igen i de som tillkommer under 40- och 50-talet. Tankar från arbetsskolepedagogiken att de teoretiska- och praktiska ämnena inte skulle vara uppdelade i skolans undervisning utan istället synkroniseras med varandra. Ett uttryck som *hand-tanke-ande* skrevs in i ämnet slöjd för att tillåta eleven ta del av *hela sig* (Undervisningsplan, 1940). Det var tankar som går att hänföra till reformpedagogen John Dewey som förespråkade demokrati inom skolans undervisning och förordade att individen var i behov av både praktisk- och teoretisk kunskap i sin vardag. Dewey menade att det var odemokratiskt inom skolansvärld att dela upp hantverkbaserade yrken och teoretiskt baserade yrken. I undervisningen framförde han att utbildningsprocessen behövde bestå av dilemman för att väcka elevens tvivel till gamla vanor som i sin tur kunde leda till att denne blev tvungen att finna nya lösningar. Dewey menade att tvivel stimulerade elevens tänkande och tänkandet i sin tur kunde stötta eleven i att bryta med gamla vanor och rutiner för att rusta sig för framtiden (Bergstedt & Herbert, 2014).

I undervisningsplanen av år 1955 i slöjdämnet står det bland annat att *eleven skulle laborera med olika material med sina händer och arbeta individualiserat* (undervisningsplan, 1955). Detta går att se som spår av inflytande från progressivismen som funnits som ett tankespår bland lärare och skolpolitiker sedan början av 1900-talet. Ester Hermansson som ingick i Skolkommissionen och den ledande socialdemokraten Alva Myrdal fick progressivismen företrädare på central nivå. Skolreformerna motiverades med att införa en tidsenlig pedagogik, grundad på psykologisk vetenskap och för en enhetsskolereform med demokratisk fostran.

Progressivismen var förespråkare för *arbetsskolepedagogiken* som bland annat innebar att lärarens uppgift var att försöka iakttä eleverna för att studera vilka elever som intog ledarskapsroll medan andra elever var i behov av stöd (Krut, 1979). Lärarens uppgift var även att ge eleverna möjlighet att utveckla praktiskt omdöme och förmåga till individualiserad arbetsgång (Krut, 1979). Arbetsskolepedagogik lyftes däremot ur Lgr62 och ersattes med skapande verksamhet, medan andra delar av progressivismens tankegod fick en starkare ställning med skolreformerna på 50- och 60-talet.

Social praktik under efterkrigstiden

Framförallt karakteriseras den här perioden av efterkrigstiden och den betoning av demokratisk fostran som fick en helt annan tyngd i undervisningsplaner och läroplaner än tidigare. Bottenskolefrågan som förekommit i svensk skoldebatt sedan slutet av 1800-talet löstes med skolreformerna som ledde till införande av grundskolan men då var det inte främst som en jämlikhetsfråga. Istället hade frågan förts över till en vetenskaplig arena där vetenskapen skulle få frågan och utifrån försöksverksamhet leverera svar på hur en sammanhållen skola skulle utformas. Det går alltså att säga att det här var en form av avpolitisering. Slöjden och den praktiska riktningen i skolan fick en starkare roll. Slöjden blev obligatorisk och i utredningarna och utformningen av skolan fanns en tanke om balans mellan teoretiska- och praktiska ämnen.

I Läroplanen (Lgr62) kom realskolans undervisningsplan till stora delar att föras över till grundskolans högstadium. Lärare som hade undervisat på realskolan började då att undervisa på grundskolan vilket innebar att de förde med sig såväl innehåll som former för undervisningen. Folkskolans- och realskolans lärare utlovades att få stöd i att skapa individualisering i den nya grundskolans pedagogik. Det stöd som utlovades förverkligades dock aldrig och därför blev differentiering av eleverna för många en hanterbar lösning (Lindensjö & Lundgren, 2012).

I och med att en gemensam grundskola beslutades år 1962 och infördes successivt, byggdes existerande konflikter mellan dem som stått för en traditionell skola, en essentialistisk tradition, och företrädare för progressivismen in i skolans undervisning. Skolöverstyrelsen menade att den essentialistiska traditionen fick stort inflytande över den nya skolformen genom högstadiets utformning i olika tillval, kursplaner och timplaner. De progressivistiska perspektivet däremot förekom i undervisnings- och läroplanstexter med formuleringar som att *sätta eleven i centrum, eller samarbete mellan elever och ämnesintegration som gav utrymme för tolkning hos de enskilda läraren* (Englund, 2005).

Den demokratiska utbildningskonceptionen – slöjden i jämställdhets och jämlikhetssträvanden skolreformer

I skiftet mellan 1960- och 1970-tal har frågor om jämställdhet och jämlikhet på allvar nått skolan. Förhoppningarna inför grundskolans införande hade inte infriats, utan uppmärksamhet riktades mot hur skolan bidrog till att reproducera strukturer, samtidigt som också ojämställdhet mellan genus börjat uppmärksammas inte minst mot bakgrund av en livaktig kvinnörelse. Detta kom att påverka verksamheten i skolan, under de närmaste årtiondena. De läroplaner som tillkommer under det som kan räknas in till den här perioden är Lgr69 och Lgr80.

Läroplanen av år 1969, Lgr69

I läroplanen av år 1969 (Lgr69) kvarstod *skapande verksamhet* i skrivningar om slöjdamnet sedan Lgr62. Undervisningen i slöjd skulle främja elevernas allsidiga utveckling genom att uppöva deras förmåga att självständigt planera och genomföra ett manuellt arbete och genom att i skapande verksamhet utveckla deras estetisk-praktiska anlag och uttrycksmöjligheter.

Med estetisk fostran och konsumentfostran skulle slöjden utveckla elevernas känsla för form, färg och kvalitet samt förmedla kännedom om materialens egenskaper och ekonomiska värde. Undervisningen i ämnet slöjd [...]

fyller härvid en viktig funktion genom att bidra till elevernas utveckling bland annat på de manuella, intellektuella och emotionella områdena. Slöjden ger särskilda möjligheter att öva elevernas rumsliga föreställningsförmåga och manuella färdigheter, som utgör förutsättningar för att eleverna relativt självständigt skall kunna planera och genomföra konstruktiva uppgifter och uttrycka sig i olika material. I en undervisning med detta huvudsyfte bör slöjdprodukten i första hand uppfattas som ett medel att nå fram till dessa mål. (Lgr 69, s. 159–160).

Skolöverstyrelsen fick år 1963 i uppgift att utforma en ny läroplan som skulle införas i skolans undervisning år 1969. I förarbetet inför Lgr69 var utgångspunkten att den föregående, Lgr62, ansåg vara för omfattande och behövde arbetas om. I direktiven ingick bland annat att se över hur orienteringsämnena, estetisk- praktisk- och fysisk fostran kunde få en större plats i skolans undervisning (SäU, 1962:1).

Skolöverstyrelsen menade att det behövdes flera undervisningstimmar i skolans undervisning och utifrån tidigare läroplaner inom ämnet slöjd framgick att ämnet integrerats med andra skolämnen som exempelvis; matematik (geometri), teknik, historia, musik och bild. Det togs nu upp som ett förslag för att utnyttja tiden i skolan effektivare. Det skulle kunna ge eleven möjligheter att ta del av både teori och praktik i en växelverkan med produktiva uppgifter. På det här viset undvek man att likartat stoff behandlades isolerat i olika ämnen (SäU 1962:1). Skolöverstyrelsen presenterade bland annat att samverkan som kunde ske mellan tekniska och praktiska färdigheter gav tillfälle för eleven att se och ta del av hela processen (SäU, 1962:1).

Däremot skulle det inte vara möjligt att genomföra detta så länge den traditionella genusuppdelningen hade sitt fäste i skolans undervisningsämnen. Därför riktades nu uppmärksamheten mot att slöjdamnet varit det mest genusuppdelade. Nu föreslogs att både flickor och pojkar skulle ta del av båda slöjdämnena men då i en kortare kurs där eleverna själv kunde välja vad den ville arbeta med. Det aktualiserade att en samverkan behövdes mellan slöjdämnena och att det förutsatte stöd i hemmet för att successivt förändra attityder. Ett förslag var även att elever på högstadiet skulle ges en grundkurs i båda slöjdämnena med anknytning med hemmets behov (SäU, 1962:1). Skolöverstyrelsen föreslog att ämnesövergripande verksamhet behövde utvecklas mellan bland annat slöjd, hemkunskap och teknik. En målsättning var att eleven skulle få möjlighet att utveckla sin personliga fallenhet och intresse för skolans olika ämnen oavsett genus och att innehållet därför behövde inriktas på att främja jämställdhet i undervisningsämnena (SäU, 1962:1).

I samklang med de tankegångar som förekommer i såväl skolöverstyrelsens rapport och i Lgr69, togs nu riktlinjer för hur ungdomsutbildningen och vuxenutbildningen skulle förbereda eleverna till aktivt deltagande i det medborgerliga livet i samhälle och arbetsliv. Under den här perioden utvidgades jämlikhetsbegreppet till att gälla frågor om inflytande och makt för att så småningom även inkludera aspekter på utbildningen (Englund, 2005). Inflytandet av B.F Skinner och behaviorismen märktes fortfarande i form av tilltron till undervisningsmaterial som möjliggjorde en helt *individualiserad undervisning* (Lindensjö & Lundgren, 2012).

Läroplanen av år 1980, Lgr80

Inför läroplanen av år 1980 (Lgr80) skrevs uttrycket *skapande verksamhet* om till *skolans inre arbete*. I ämnet slöjd lades fokus på jämställdheten och att genom praktiskt arbete [...]

utveckla elevernas skapande förmåga, känsla för estetiska värden, lära sig göra ritningar, planera ritningar med mått och beskriva arbetsprocessen under slöjdarbetsgång. Eleverna skulle få pröva och upptäcka betydelsen av olika redskap, verktyg och material för att på samma gång utveckla deras motorik och genom arbetet gavs möjlighet att få känna glädje och tillfredsställelse i att lösa praktiska uppgifter (Lgr80, s. 127–130).

Inför förarbetet för 1980 års läroplan, Lgr80, fick skolutredningen uppdraget att se över hur tillvalssystemet hade fått för konsekvenser. Det var alltså fråga om de valmöjligheter som elever i högstadiet hade. Den positiva effekt de trodde sig möta i rapporten infriades inte, istället visade det sig att traditionella genusmönster fått en ännu starkare roll i skolan slöjdundervisning då pojkar till största delen valt trä- och metallslöjd medan flickorna företrädesvis valt textilslöjd (SOU 1978: 86). Skolutredningen föreslog därför införande av laborativa- och praktiska inslag i undervisningsämnena. De formulerade att en tyngdpunktsförskjutning av innehållet i vissa ämnen krävde en översyn av timplanerna för att minska överteoretiseringen i undervisningen (SOU 1978:86). Skolan borde istället hädanefter ge utrymme för aktiviteter med större anknytning till yrkeslivet. En tanke var att eleverna borde få pröva arbetsuppgifter som de senare kunde möta i arbetslivet, men motivet att minska klyftan mellan skolan och arbetslivet fanns också (SOU, 1978:86).

För att bryta med den konservativa pedagogiken menade Skolutredningen att skolan behövdes hållas levande och undervisningen präglas av *metodik med social fostran, fostra till självständiga individer och förmåga till samverkan i en social gemenskap*. Ett större avstamp i den riktningen skulle vara om skolan avsåg sig betygsättning (SOU, 1978:86). Om inte skolan lyckades med den här uppgiften var det ett bevis på att det inre arbetet inte var anpassat efter elevens varierande behov och förutsättningar (SOU, 1978:86).

Diskursiv praktik under den demokratiska utbildningskonceptionen

De tankegångar som förekommer i såväl Skolutredningens rapport och i Lgr80, beskrevs av Englund (2005) som en motsättning mellan en undervisningsteknologisk modell som genomsyrade läroplanerna Lgr62 och Lgr69 med bland annat Skinners behavioristiska människosyn, en kognitiv utgångspunkt med fokus på den aktiva och skapande individen, och ett progressivistiskt läroplansbygge med vissa rekonstruktivistiska drag. I det progressivistiska läroplansbygget ingick lärarens ansvar att se till elevernas personlighetsutveckling i lärandet. Undervisningsämnena skulle ses som ett medel i elevernas utvecklingsprocess. Detta var något som mötte motstånd från essentialistiskt håll (Englund, 2005).

Fokus i läroplansreformen var frågorna om skolans inre arbete, samhällliga roll och hur innehållet skulle relateras till skolans övergripande mål. Det här visade sig vid införandet av läroplanen Lgr80 när det i målbeskrivningen exempelvis framkom att eleverna i undervisningen skulle vara en aktiv och skapande individ som kunde och behövde ta ansvar för sig själva i deras lärande (Lgr80, 1980).

Det genomsyrade även i slöjdämnet där eleverna gavs möjlighet att undersöka, upptäcka och lösa dilemman under slöjdarbetets gång. Under den här perioden märks inflytandet från Piaget och hans teorier om lärande. Piaget menade att elevernas lärandeprocess i skolansundervisning var mer angeläget än själva lärandet av ämnets innehåll. Det var under arbetets gång avgörande att eleverna fick ta del av ett *aktivt lärande* vilket bland annat innebar att de gavs möjlighet att upptäcka och finna nya lösningar för att inte upprepa vad tidigare generationer hade gjort. Lärarens uppgift i undervisningen var att ta fasta på deras kreativitet och upptäckarlust vid bland annat laborationsuppgifter. Piaget formulerade att det i sin tur kunde befrämja utveckling av elevernas självdisciplin och frivilliga insatser (Stensmo, 2016).

Social praktik under den demokratiska utbildningskonceptionen

Skolutredning under socialdemokratisk regering, vilket innebar att den borgerliga regeringen byggde läroplansutformningen på ett i huvudsak socialdemokratiskt läroplansförslag. Från socialdemokratiskt håll beklagades att de borgerliga partierna inte ville tillåta skolans övergripande mål innehålla bland annat fostran till demokrati, solidaritet, hushållning med resurser och kritiskt tänkande som en del av skolans vardag. Med detta som bakgrund beskrev Englund att Lgr80 blev en utbildningsfilosofisk kompromissprodukt som fick sin utformning efter flera komplicerade ändringsförslag (Englund, 2005).

Tankegångar som Skolutredningen förde fram, exempelvis att skolan behövdes hållas levande och undervisningen präglas av metodik med social fostran, fostra till självständiga individer och förmåga till samverkan i en social gemenskap går att se i ljuset av debatten under 1970-talet när bristen på jämlikhet och demokrati pekades ut. Lgr80 kan ses som ett svar på frågan om demokrati genom att den centrala styrningen av skolan minskar och mer utrymme ges lokalt för att utforma verksamheten.

Slöjden i den mål och resultatstyrda skolan

I juli år 1991 beslutades att skolan skulle kommunaliseras, det vill säga kommunerna fick ansvar för genomförandet av skolans verksamhet. Den centrala skolmyndigheten lades ned och ersattes istället av en ny myndighet, Skolverket, vars uppgift blev att följa upp och utvärdera skolan samt utveckla läro- och kursplaner. Sedan valet hösten år 1991 var det en borgerlig fyrpartiregering som styrde. Den fick också ett betydande inflytande vid införandet av läroplanen (Egidius, 2001). I diskussionerna inför den nya läroplanen av år 1994 (Lpo94) hade slöjdämnets ställning i skolan ifrågasatts, men mötts av stark kritik. Det visade sig att slöjdämnet hade en så stark förankring både inom skolan och allmänheten, att försöken att lyfta bort eller minska slöjden avvisades.

Inför förarbetet för läroplanen av år 1994, (Lpo94) tillsatte Göran Persson, dåvarande utbildningsminister, en läroplanskommitté med uppdrag att lämna förslag till *mål- och riktlinjer för barnomsorgen, det offentliga skolväsendet, förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner samt förslag till timplaner för grundskolan* (SOU 1992:94).

Läroplanskommitténs arbete inför den nya läroplanen (Lpo94) byggde vidare på såväl tidigare undervisningsplaner, läroplaner och den utbildningsdiskussion som pågick, men behövde också ge förslag på hur ansvaret för skolans utveckling var fördelat mellan politiker och professionella, och mellan stat och kommun (SOU 1992:94). Ett av Läroplanskommitténs bidrag var att skilja ut fyra olika kunskapsformer *förståelse, fakta, färdighet och förtroende*, fyra kunskapsformer som kompletterar varandra och utgör varandras förutsättningar i undervisningen. Skolans ansvar var att erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blev meningsfullt. De behövde tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden som exempelvis slöjd, skrivning, läsning, räkning och bild på ett sätt så att eleven kunde fungera som *intellektuellt verktyg*. Läroplanskommittén menade att det var angeläget att det fanns balans mellan praktiska- och teoretiska kunskaper i skolans undervisning (SOU 1992:94). Eleverna skulle ges möjlighet till reflektion över praktiska erfarenheter och utveckla sin förmåga till tänkande och reflektion i görandet. Läroplanskommittén förklarade kunskapande till att det var en del i ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta i skolans undervisning (SOU 1992:94).

Genom kunskapandet fanns det möjligheter för eleverna att vara kreativ och finna en estetisk och etisk dimension i arbetet (SOU 1992:94). Införande av läroplanen Lpo94 innebar en stor förändring för skolan. Införandet av mål- och resultatstyrning för skolan innebar inte bara ett nytt sätt att styra skolan utan även ett nytt sätt att fånga upp resultaten. Läroplanen trädde i kraft år 1994 (SOU 1992:94). I sammanhanget är det som är mest intressant med Lpo94 ändå de fyra kunskapsformerna som gav en ny infallsvinkel på frågan om teoretiska- och praktiska aspekter på kunskap.

Läroplanen av år 1994, Lpo94

I målbeskrivningen för slöjddämnet hade det nu skrivits fram att eleven under slöjdarbetets gång skulle ta del av att öva sin skapande och kommunikativa förmåga vilket kunde ske genom att eleverna fick ta del av sina idéer genom att självständigt planera och genomföra hela processen (Lpo 94, s. 95). Enligt Lpo94 skulle eleverna i ämnet slöjd [...]

ges kunskaper om olika material, redskap och maskiner för att göra funktionella och estetiska bedömningar under slöjdarbetets gång (Lpo, 94, s. 95–96).

Kursplanerevidering Kpl2000

År 2000 reviderades kursplanerna, Kpl2000. För slöjddämnets del talades det nu om ämneskunskaper innehållande hantverk för ett hållbart samhälle och entreprenörskap (Kpl 2000, s. 9). Nu i Kpl2000 återkommer uttrycket *manuellt och intellektuellt aktivitet i arbete* som skrevs fram i Lgr62 med ett snarlikt uttryck i Kpl 2000. Det som förändras är att *aktivitet* byts ut mot *arbete* och *arbete* byts ut till *förening* [...]

manuellt och intellektuellt arbete i förening, ska utveckla elevernas kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande och förmåga att lösa problem på egen hand eller i stöd av lärare eller tillsammans med elevens klasskamrater. De ska lära sig att skapa medvetenhet om estetiska värden och utveckla förståelse av hur materialval, bearbetning och konstruktion påverkar produktens funktion (Kpl. 2000, s. 9).

I ett vidare perspektiv syftade slöjdämnet till att skapa medvetenhet om olika kulturers hantverkstraditioner för eleverna (Kpl.2000, s. 9).

Inför förarbetet av läroplanen av år 2000 (Kpl2000) hade den gällande läroplanen Lpo94 ansetts av lärare som otydlig. Utredningen betonade att det var angeläget att framtida läroplaner blev mer överskådliga vilket kunde bland annat ske genom att varje ämne behandlades var för sig och att ämnesinnehållet fördjupades. I det som blev kursplan för slöjdämnet skiftade nu fokus från *produkt till slöjdprocessen i elevens arbete, från idé via planering och genomförandet till avslutande värderingar av slöjdarbetet* (SOU 2007:028). Slöjdprocessen skulle vara ett medel för eleven att uppnå målen. Uttrycket *manuellt- och intellektuellt arbete i förening* syftade på att eleverna skulle reflektera över och bedöma sin arbetsprocess (SOU, 2007:028).

Läroplanen av år 2011, Lgr11

Inför läroplanen av år 2011 (Lgr11) kvarstod uttrycket *manuellt och intellektuellt arbete i förening* som även hade formulerats i Kpl2000. I ämnet slöjd ska [...]

Eleverna utveckla färdigheter i process, tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar. Utveckla idéer, överväga olika lösningar, framställa föremål och värdera resultat. Eleverna utvecklar förtrogenhet med begrepp som formulerar arbetsprocesser och kunna utföra enkla skisser och beräkningar som sker i en progression (Skolverket,2017, s. 246).

Inför arbetet med läroplanen av år 2011 (Lgr11) gav regeringen Skolverket i uppdrag att utarbeta nya kursplaner, föreskrifter om kunskapskrav för godtagbara kunskaper i grundskolan, obligatorisk särskola, specialskola, sameskola och det nya betygssystemet med kunskapskrav (SOU, 2007:028).

Skolverkets skulle se över kursplaner för varje enskilt ämne var för sig, när det gällde slöjdämnet behövdes ämnesspecifika skrivningar i både syfte- och centralt innehåll förtydligas. Ändå skulle det inte skulle uppfattas som att slöjdämnet är på väg att *teoretiseras* utan att det snarare handlar om att elevernas kunskapsutveckling skulle kunna tydliggöras genom uppföljning och reflektion (kommentarmaterial, 2011). I kursplanen för slöjd ändrades begreppet *slöjdprocessen till slöjdens arbetsprocesser* (Kommentarmaterial, 2011). Anledningen var enligt Skolverket att slöjdlärares tolkningar kring slöjdprocessen verkade bestå av oreflekterat görande. För att förtydliga slöjdens arbetsprocesser lades begreppen; *idéutveckling, överväganden, framställning och utvärdering i slöjdämnet* till (SOU, 2007:028). I kursplanen förekom uttrycket *manuellt och intellektuellt arbete i förening* vilket förtydligades med att *eleverna i slöjdarbetet ska utveckla kreativitet och stärka tilltron till förmågan att klara uppgifter i det dagliga livet.* (Skolverket, 2017). Uttrycket *manuellt och intellektuellt, förtydligades i detta sammanhang med att det betecknade en kombinerad kunskap, där hantverksskickligheten kombineras med en förmåga att välja och motivera, samt analysera och värdera* (Skolverket, 2017).

Skolverkets bevekelsegrund var att synliggörandet av föreningen manuellt-intellektuellt skulle öka likvärdigheten mellan ämnena i skolan. Ytterligare ett sätt att synliggöra ämneskunskapen var att skriva fram hantverksskunnandet i det centrala innehållet, med målet att eleverna skulle lära sig att hantera verktyg, redskap, maskiner, material och kunskaper om formgivning (SOU 2007:028).

Skolverket fick under remissgången ta del av remissyttrande som riktade stark kritik mot kursplaneförslaget på grund av att de ansåg att ämnet gjordes teoretiskt (SOU 2007: 028).

Diskursiv praktik för slöjden i den mål- och resultatstyrda skolan

Under den här perioden kom Vygotskijs tankar om lärande att få betydelse för hur skolans verksamhet skulle förstås. I följande formulering går det att ana spår av Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. Eleverna ska under arbetets gång öva sin skapande och kommunikativa förmåga vilket kunde ske genom att de fick ta del av sina idéer genom att självständigt planera och genomföra hela processen (Lpo 94).

Enligt Vygotskij består verksamheter i undervisningen av tre huvudtyper: bearbetning av den fysiska omvärlden, kommunikation med den sociala omvärlden, tänkande och problemlösning i den inre mentala världen. Dessa tre handlings- och verksamhetsvärldar är sammanbundna eller präglade av den omgivande kulturen och dess historia i skolan. Det var angeläget att eleverna under arbetets gång fick vara aktiv i sin egen lärande process. Lärarens uppgift var att bygga upp en samverkan där de var i fokus. För att det här skulle ske krävdes det att läraren var införstådd med elevernas individuella utveckling och på vilken kunskapsnivå de befann sig (Stensmo, 2016). Det går också att se hur flera uttryck går igen i läroplanstexterna. Ett sådant är *manuellt och intellektuellt arbete i förening*. Det som däremot är intressant är hur det problematiseras i kommentarmaterialet, en skrivning som var själva utgångspunkten för den här uppsatsen, *att det har och är än idag problematiskt att hantera begreppsparet teori och praktik i ämnet slöjd* (kommentarmaterial, 2017, s.6).

Social praktik för slöjden i den mål- och resultatstyrda skolan

Slöjdens ställning i skolan kan ses mot bakgrund av det inflytande som går att se i betoningen av resultaten och utvärderingar. Det har stärkt kraven på att resultat ska kunna synliggöras och vara mätbara. Svenska resultat i internationella kunskapsmätningar har satt fokus på kunskapsinnehållet i skolan och försvagat de ansatser till ämnesintegrering som funnits tidigare i skolan. Vad gäller slöjdämnet så har, trots försäkringar om motsatsen, en teoretisering av ämnet skett. När Slöjdprocessen byts ut mot slöjdens arbetsprocesser i kursplanen för slöjd är det inte bara det oreflekterade görandet som påverkas. När större vikt läggs vid dokumenterande av arbetsprocessen innebär det också mer tid läggs på det kommunikativa och då framförallt det skriftliga och mindre betoning och utveckling av förmågor som hör ihop med hantverkskunnandet.

Resultat diskussion

Utgångspunkten för den här uppsatsen var skrivningen i kommentarmaterialet till kursplanen för ämnet slöjd, Lgr11:

I kursplanens inledande motivering till att ämnet slöjd finns i skolan förekommer uttrycket manuellt och intellektuellt arbete i förening. Uttrycket har medvetet valts för att försöka ringa in frågan om teori och praktik i slöjden. Begreppsparet teori och praktik har genom åren varit problematiskt att hantera i slöjdens kursplaner. (Kommentarmaterial, 2017, s.7).

Det väckte hos mig en fråga som jag velat undersöka: *hur har begreppsparet teori och praktik skrivits fram i slöjddämnet*. Det har då varit nödvändigt att gå tillbaka till samtliga läroplaner där ämnet slöjd har hanterats genom åren. Frågan har i sin tur lett mig tillbaka till den första undervisningsplanen för slöjd, den av år 1919. Det övergripande syftet för den här uppsatsen har därför varit att *undersöka hur slöjddämnet har skrivits fram i läroplaner och förarbeten med avseende på praktiskt- och teoretiskt ämnesinnehåll*. Syftet har jag sedan brutit ner i tre olika frågeställningar som jag tog stöd av vid läsning av förarbetens-, undervisningsplaners-, läroplaners- och kommentarmaterials texter.

Inledningsvis presenteras hur teori och praktik behandlats i dessa texter över tid. Teoretiska och praktiska aspekter av slöjddämnet har behandlats ofta på ett likartat sätt, men med förändringar över tid. Genom att följa sammanföra detta formas en intertextuell kedja som ger en överskådlig och sammanfattande bild av synen på slöjddämnet och dess kunskapsformer. För jämförelsens skull har jag också valt att undersöka praktisk kunskap som en nodalpunkt för att följa hur förståelsen av praktisk kunskap förändras. Det som därpå följer är besvarandet av de frågeställningar som väglett mig i arbetet och som sammanfattas i syftet.

En intertextuell kedja genom läroplaner under ett sekel

Genom att följa en intertextuell kedja genom de drygt 100 år som gått sedan den första läroplanen utarbetades, Undervisningsplan av år 1919, och till Lgr11, går att med få ord sammanfatta förändringarna i synen på praktisk kunskap och ämnet slöjd. Gränser för praktisk och teoretisk kunskap diskuteras och sammanfattas i *hand-tanke-ande*. För att skapa sammanhang i skolslöjdens utveckling behöver ämnet sättas in i den kontext som var i samhället just då. Ända fram till 1800-talets slut gick ämnet under fattigvårdens regi med filantropiska- och ekonomiska argument. Barnen från de breda massorna kunde bidra till försörjning genom försäljning av slöjdalster senare i livet.

Skolslöjden intog en annan riktning när ämnet skrevs in i undervisningsplanen av år 1919, fokus istället var den formella bildning vilket innebar att det inte var själva slöjden i sig utan den praktiska riktningen innehållande *hand-tanke-ande* som gav eleverna möjlighet till hela sig.

I undervisningsplanen av år 1933 ändrades den formella bildningen till arbetsskolepedagogik. Det som kvarstod var den praktiska riktningen där innehållet hade förändrats i en mer instrumentell riktning med instruktioner för vad eleven skulle åstadkomma i slöjden och hur eleven skulle ta del av hela sig under slöjdarbetets gång. Även där framgick att ämnet med fördel kunde sammanföras med skolans teoretiska ämnen (Undervisningsplan 1933).

I undervisningsplanen av år 1946 kvarstod arbetsskolepedagogiken och den praktiska riktningen skrevs återigen in för att nämna att eleverna var i behov av hela sig under slöjdarbetets gång. Fortfarande kunde slöjden sammanföras med skolans teoretiska ämnen. Däremot försvinner de utförliga instruktionerna för slöjddämnet (undervisningsplan, 1940). Ända fram till år 1946 går det att iaktta en intertextuell kedja i formuleringarna i undervisningsplanerna i ämnet slöjd genom ett snarlikt innehåll: den praktiska riktningen som infördes 1919 och sammansättningen *hand-tanke-ande* och den uttryckliga målsättningen att eleverna skulle få tillgång till hela sig. I undervisningsplanen av år 1955 bröts den intertextuella kedjan genom att fokus istället var en individanpassad undervisning. Den stora frågan inför övergången till en enhetsskola, det vi känner som grundskolan, var i vilken årskurs eleverna skulle delas upp i olika linjer - differentieringsfrågan.

Det här framstod som synen på individen som antingen teoretiskt- eller praktiskt lagd nu kom till uttryck i en undervisningsplan, vilket blev en tillbakagång till föreställningen om en åtskillnad mellan huvud och kropp. Lite motsägelsefullt är att slöjden för första gången blir obligatorisk. Det går att förstå genom de diskussioner som fördes där bakgrunden var att parallellskolan skiljt elever åt, mer utifrån klass än utifrån begåvning.

I läroplanen av år 1962 (Lgr62) försvann arbetsskolepedagogiken och istället infördes begreppet skapande verksamhet. Uttrycket manuell och intellektuell aktivitet i förening skrevs in för första gången i läroplanen i ämnet slöjd. Ändå går det att se spår till den intertextuella kedjan med praktisk riktning och hand-tanke-ande från tidigare undervisningsplaner av år 1919, 1933 och 1946, men där det nu uttrycks som skapande.

I läroplanen av år 1969 (Lgr69) kvarstod skapande verksamhet och den intertextuella kedjan har nu i enlighet med tidsandan ändrats från manuell och intellektuell aktivitet i förening till manuellt-intellektuellt-emotionellt.

Med läroplanen av år 1980 (Lgr80) kan vi åter se ett brott i den intertextuella kedja när fokus istället var att skapa jämställdhet i slöjdamnet som dittills varit tydligt genusuppdelat. Den intertextuella kedjan återkom inte i läroplanen av år 1994 (Lpo94) när fokus var att rädda slöjden från att inte vara obligatoriskt i skolans undervisning. Däremot finns det i förarbetet, betänkandet av läroplanskommittén, Skola för bildning (SOU 1992:94), en diskussion kring praktisk och teoretisk kunskap som mynnar ut i de olika kunskapsformerna, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Den intertextuella kedjan som inte återfanns i Lgr80 och Lpo94 (där istället de fyra kunskapsformerna infördes) återkom i kursplanerna i ämnet slöjd 2000 (Kpl2000) och i läroplanen 2011 (Lgr11), genom uttrycket *manuellt och intellektuellt arbete i förening* då med betoning av elevernas möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet, ansvarstagande och problemlösning.

Praktisk kunskap som nodalpunkt i en ekvivalenskedja genom läroplaner

Hade jag däremot använt nodalpunkter och ekvivalenskedjor hade jag kunnat utgå från begreppet praktisk kunskap. Som nodalpunkt får praktisk kunskap mening när det artikuleras genom andra ord eller tecken, som används i Laclaus & Mouffes terminologi. Kring ett tecken som begreppet praktisk kunskap kan vi genom hur det används i läroplanerna utläsa en kamp i synen på relationen till teoretisk kunskap som pågår över decennierna. I varje läroplan knyts praktisk kunskap till en rad andra tecken som bidrar till att konstruera den tidens uppfattning av praktisk kunskap. Artikuleringar finns i tecknen *hand-tanke*, *hand-tanke-ande*, men också i *manuellt och intellektuellt i förening* som då bidrar till att definiera praktisk kunskap som en aspekt av kunskap där praktiskt och teoretiskt betingar varandra – eller i en separation, genom huvud-kropp.

Artikuleringar av nodalpunkter i ekvivalenskedjor kan visa på motsättningar och kamp om innebörder. Det kan vi bland annat iaktta i hur praktiska kunskap motiveras. År 1955 uttrycks det exempelvis som *praktiskt omdöme* vilket då innebär en inskränkning av den praktiska kunskapen. Det går också att följa genom 1960-talet då Skolberedningen i samband med grundskolans införande (SOU 1961:30) som för fram att intellektets skolning sker genom en samverkan med skolans praktiska- och estetiska ämnen.

För slöjddämnet innebar det att eleverna skulle möta olika tankeproblem som i sin tur skulle främja deras mognadsprocess. Slöjden blir då ett medel för utveckling av teoretisk kunskap. Ännu tydligare blir förskjutningen mot en alltmer textbaserad betoningen av innehållet i slöjddämnet som framförallt blir märkbart i Lgr11, som Jeansson (2017) visat, sker på bekostnad av det praktiska kunnandet.

Hur har de teoretiska- och praktiska aspekterna av ämnet slöjd skrivits fram i förarbeten, undervisningsplaner och läroplaner?

I ämnet slöjd har begreppsparet teori och praktik hanterats på olika sätt genom åren, men med förskjutningar och förändringar i de meningar och uttryck som är återkommande. Det Tomas Tempte (1982) påpekade, att det än idag sker en tudelning av begreppsparet i läroplaner genom uttryck som exempelvis manuellt-intellektuellt, intellektuellt-manuellt-emotionellt och intellekt-kropp, har varit tydligt i min läsning av förarbetens-, undervisningsplaners- och läroplaners texter. De historiska rötterna i Aristoteles uppdelning av olika kunskapsformer som Bernt Gustavsson (2002) knutit till åtskillnaden huvud kropp har varit en föreställning som haft stor genomslagskraft, även i diskussionerna där uppdelningen praktiskt-teoretiskt har ifrågasatts. Förståelsen av innebörden av tudelningen har varit olika, vilket visar sig under de perioder när det funnits en strävan att visa på hur teoretisk kunskap har praktiska aspekter och tvärtom.

Ett lite överraskande resultat är att de teoretiska och praktiska aspekterna av slöjddämnet har inte bara skrivits fram, de har också under olika perioder diskuterats ingående. Uppdelningen i teoretiska och praktiska skolämnen har tidvis ifrågasatts eller problematiserats. Så var fallet i Folkundervisningskommitténs utredning inför undervisningsplanen av år 1919. Utredningen konstaterade att även de i skolan grundläggande ämnena läsning, skrivning och räkning var ämnen som kunde betecknas under den praktiska riktningen och de praktiska inslagen i exempelvis geometri visade sig vara lämpliga att förena med gosslöjden. Dessutom förde Folkundervisningskommittén fram att skolans alla undervisningsämnen borde ta del av den praktiska riktningen som gav betydelsefullhet för livet. Den praktiska riktningen som det används av Folkundervisningskommittén, handlade i hög grad om att anknyta undervisningen i skolan till verkligheten genom skrivningar som att med det praktiska försöka ge individen en mer livlig föreställning om vad det handlar om. Geometrin skulle då få en konkret tillämpning. Eleverna gjorde beräkningar och skisser av geometriska figurer i deras arbetsprocess. Det här ledde fram till att ämnet geometri blev en kortare kurs inom matematiken (Undervisningsplan, 1919).

I Undervisningsplan av år 1940, kan vi läsa att slöjden förutom att utveckla *praktiskt omdöme, formsinne och god smak* även ska *väcka aktning för handens arbete* (Undervisningsplan, 1940). Här går det att ana en förskjutning mot de estetiska aspekterna på slöjden. Det går sedan att följa genom senare läroplaner. Hand-tanke utvecklas till hand-tanke-ande. Det sker också en förskjutning mot intresse och fritidsaktiviteter, snarare än att eleverna i sin yrkesverksamhet behöver det praktiska kunnandet. Över tid går det här att iaktta från år 1919 där anknytningen till yrkesliv fanns med i diskussionerna inför läroplanen. Till den senaste läroplanen Lgr11 där det snarare handlar om att förstå och reflektera över arbetsprocesser och där den vidgade materialanvändningen befaras leda till att det hantverksmässiga kunnandet inte utvecklas. Det går att se som en förskjutning till att de teoretiska aspekterna av ämnet slöjd förstärks.

Vad säger förändringarna som uttrycks i läroplaner om synen på slöjdens roll i skolan över tid?

Under den första perioden då en *praktisk riktning* förordades i skolan medförde det att slöjden kom med i undervisningsplanerna. I skrivningarna om slöjdämnet tycks det som om det bland flera andra uppgifter även har fungerat som en form av disciplinering eller som en förberedelse för ett skötsamt liv. Både i Undervisningsplanen av år 1919 och den av år 1933 förekom skrivningar hur den praktiska riktningen genom slöjden hade betydelse för att eleverna skulle ha aktning för praktiskt- eller kroppsligt arbete. I Undervisningsplanen av år 1933 uttrycks det som att *lära eleverna skapa aktning för och kärlek till kroppsarbete för att motverka överdriven uppskattning av maskinellt arbete*. Den disciplinerande sida i den praktiska riktningen som tillskrivs ämnet slöjd uttrycks som att eleverna fostras till *ordning, noggrannhet, arbetsamhet och ihärdighet*. Det disciplinerande tonfallet i skrivningarna försvinner senare och istället talas förarbeten till Lgr62 och Lgr69 om slöjd som ett ämne som bidrog till att upprätthålla en balans mellan teoretiska- och praktiska ämnen i skolan, och om slöjd för att elever skulle komma till sin rätt. Även om det redan från och med undervisningsplanen av år 1919 talas om slöjdens personlighetsutvecklande betydelse i formuleringar som att ha tillgång till hela sig och inför undervisningsplanen av år 1933 talades det i förarbetet om att eleverna i slöjden skulle få upptäcka, lösa dilemman och utforska och lära sig att ta hand om sig själv i arbetet (SOU, 1938:49).

1940-talet ändrades skrivningarna om slöjdens fostrande roll till en del i en demokratisk fostran i undervisningen, med hänvisning att under slöjdarbetsgång befrämja fri och harmonisk utveckling av alla sidor av elevernas personlighet för att utveckla deras egenart (SOU 1948:27). Lärarens uppgift var att handleda och stötta eleverna i deras utveckling. Det går också att iaktta en förskjutning av hand-tanke-ande mot en starkare betoning av ande-tanke, på bekostnad av handen. Skolberedningen inför grundskolans genomförande, *Skola för bildning*, betonade samverkan mellan hand-tanke-ande, att intellekts skolning behövde ske i samverkan med de praktiska- och estetiska ämnena, eleven i ämnet slöjd skulle då ges större möjlighet att få brottas med olika tankeproblem för att främja deras mognadsprocess (SOU 1961:30). Skolberedningen menade även att den intellektuella utvecklingen hos eleverna stod nära samband med det emotionella, elevernas känsloliv, som var angeläget för att eleverna skulle engagera sig i skolarbetet (SOU 1961:30).

I den mål- och resultatstyrda skolan har uppgiften för ämnet slöjd ändrats till att elevernas utvecklande av färdigheter i process, tanke, sinnesupplevelser och handlingar samverkar. Trots försäkringar att det inte skulle betyda att ämnet teoretiserats (Skolverket, 2017), är det en sådan förändring som går att iaktta. Åsa Jeansson (2017) visar hur genomslaget av den senaste läroplanen Lgr11 ändrat slöjdämnet och betoningen ligger inte längre på att utveckla hantverksskickligheten när istället planering, redovisande av arbetsprocess och utvärdering får allt större utrymme (Jeansson, 2017).

Hur går det första förändringarna av slöjdämnets utformning ur ett samhällligt perspektiv?

1900-talets början beskrevs som en banbrytande tid med reformering av skolans undervisning, progressivismens nydanade perspektiv på undervisningen, den praktiska riktningen som uttrycktes med hand-tanke-ande och att individen skulle ta del av hela sig under slöjdarbetets gång.

De socialdemokratiska och liberala partierna drev igenom reformeringen av skolans undervisning som ett sätt att förbättra villkoren för de breda massorna i samhället (Englund, 2005). Diskussionen om en reformering av skolan stannade av under 1930-talet. Istället fanns en oro bland socialdemokraterna att för många skulle välja akademiska spår, som i sin tur kunde leda arbetslöshet och utarma hantverkskunnandet (Englund, 2005).

1940-talet och efterdyningarna efter två världskrig fick till följd att fokus i skolans undervisning blev att fostra eleverna till demokratiska medborgare. När frågan om differentiering aktualiserades under 1940–50-talet var den stora fråga i vilken årskurs uppdelningen skulle ske. Det hade i grunden att göra med synen på praktisk- och teoretisk kunskap. Som Tomas Englund (2005) hävdar så innebar grundskolans införande byggdes konflikten in mellan realskolans ämnesbudna tradition med betoning av teoretisk kunskap och den progressivistiska traditionen med hand-ände-tanke. Samma formuleringar bibehölls med tillägg för samarbete och ämnesintegration.

Lgr80 hade kognitiv utgångspunkt där den aktiva och skapande individen fokuserades. I ämnet slöjd var lärarens ansvar att ta fasta på elevens personlighetsutveckling och liksom i andra ämnen i skulle slöjden ses som ett medel i elevernas utvecklingsprocess, vilket möttes med motstånd i skolkonservativa kretsar (Englund, 2005, s. 273).

I den läroplan som infördes 1994, Lpo94, fanns slöjdämnet kvar som obligatoriskt ämne, trots långtgående planer på att slöjden skulle bli frivillig. Slöjdämnets ställning var stark hos allmänheten och planerna fick skrinläggas. Men Englunds (2005) syn på läroplanstexter som kompromisser mellan sociala krafter hjälper oss att förstå motsättningen mellan betänkandet *Skola för bildning* som lanserar fyra kunskapsformer och planerna att låta slöjden vara frivillig.

De olika perioder då slöjdämnet stärkts i skolan har det med olika bevekelsegrunder ändå gått att ana ett jämlikhetsperspektiv; i talet om aktning för det kroppsliga arbetet under den patriarkala utbildningskonceptionen; i talet om balans mellan teoretiska och praktiska ämnen och elevers möjligheter att komma till sin rätt, under den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen och i fostra till självständiga individer och förmåga till samverkan i en social gemenskap under den demokratiska utbildningskonceptionen. Vad gäller den senare utvecklingen har en starkare betoning av jämförelser och kunskapsresultat på ett annat sätt än tidigare utmanat slöjdämnets ställning i skolan.

Den övergripande frågan återstår

Syftet med uppsatsen var att undersöka hur slöjdämnet har skrivits fram i läroplaner och förarbeten med avseende på praktiskt- och teoretiskt ämnesinnehåll. Hur har slöjdämnet skrivits fram och vad är det för förändringar i skrivningar om slöjdens praktiska och teoretiska ämnesinnehåll i förarbeten, kommentarmaterial och läroplaner som går att iaktta sedan början av 1900-talet fram till dagens läroplan?

Delvis har frågan besvarats genom de olika frågeställningarna. De praktiska- och teoretiska aspekterna har förändrats från att vara fostrande, personlighetsutvecklande, jämlikhetsskapande till att anta en roll där en större vikt vid textproduktion går att tolka som att de teoretiska aspekterna i ämnet slöjd har fått en större tyngd. Skrivningarna när det gäller förhållandet mellan praktisk och teoretisk kunskap har varierat.

Tidvis har de framställts som sammanvävda, de praktiska aspekterna och de teoretiska, återfinns i alla ämnen i varierande grad. Tidvis har tvärtom åtskillnaden betonats och då på de praktiska ämnesinnehållets bekostnad. Förändringarna har avspeglat både skilda uppfattningar i synen på kunskap, slöjdens roll i skolan och skolans jämlikhetsskapande uppdrag, liksom de också går att förstå i ljuset av förändringar i samhället.

Metoddiskussion

Studiens empiriska material bestod av texter i förarbeten, kommentarmaterial, undervisningsplaner och läroplaner. Urvalet har omfattat allt det som varit tillgängligt i skrift eller via webbsidor och databaser sedan slöjdamnet första gången förekommer i en läroplan. Här aktualiseras frågeställningar som rör urval och hierarkier av kunskaper som avspeglar värderingar knutna till olika historiska epoker. Englunds (2005) kategorisering av utbildningskonceptioner som undergrupper till en övergripande läroplanskod för 1900-talet – en medborgerlig läroplanskod har varit en god hjälp för att strukturera upp och sätta de olika texterna i relation till varandra och underlättat förståelsen av de ofta subtila förändringarna i texterna.

I analysen av texterna hämtade jag teoretisk- och metodologisk inspiration från den kritiska diskursanalysen med Fairclough tredimensionella modell. Däremot visade det sig att det material jag haft att tillgå har varit väl omfattande för en diskursanalytisk metod. Den anpassning jag gjorde när det gällde tillämpning av kritisk diskursanalys, har däremot fungerat bra, så till vida att det gått att följa förändringarna i synen på praktiskt och teoretiskt kunskapsinnehåll i slöjden genom de omarbetningarna i läroplaner.

I diskursen har praktik och teori förekommit med olika betydelser, där åtskillnaden under vissa perioder har tonats ner, för att med den senaste läroplansförändringen åter har förstärkts. Det var många formuleringar i texterna som hade varit intressant att fördjupa sig i; vad är det för exempel på diskurs, var hör det hemma och hur förankrat blir det i skolan? Jag ser möjligheter att gå betydligt djupare in i samtida pedagogiska diskussioner, där olika pedagogiska riktningar fångas upp och artikuleras för att sedan i modifierad form ta plats i undervisningsplaner och läroplaner. Det är spår som går från Rousseau, Pestalozzi och Dewey till Otto Salomon, som dessutom ingick i kretsen kring Ellen Key och deltog i samtida diskussioner kring skola och bildning. Spår från Kerschensteiner och Freinets arbetspedagogik förekommer i undervisningsplanen av år 1933 och tankar från Dewey återkommer i Skolkommissionen genom bland annat Alva Myrdals inflytande och Ester Hermanssons medverkan. Att fördjupa sig i detta hade i så fall inneburit andra spår att följa och fördjupa sig i och därmed en annan uppsats.

Referenslitteratur

- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994* (LiU.PEK-R-191). Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Bergstedt, B. & Herbert, A. (2014). *Pedagogik för förändring-frihet, jämlikhet, demokrati*, Lund: Studentlitteratur.
- Edigus, H (2001). *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Goodson, I. (1983). *School Subject and Curriculum Change Studies in Curriculum History*. London: The Falmer Press
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Hartman, S G. Thorbjörnsson, H. Trotzig, E. (1995). *Handens pedagogik-kulturarv och utveckling i skolslöjden*. Linköping.
- Isling, Å. (1974). *Vägen till en demokratisk skola, skolpolitik och skolreformer i Sverige från 1880- till 1970-talet*. Falköping: Prisma.
- Isling, Å. (1993). *Grundskola för allmänmänsklig kompetens-aktuell skoldebatt och historisk tillbakablick*. Stockholm: Sober förlag.
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjdämnet, textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. Umeå.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan-hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet, trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Krut. (1979). *Kritisk utbildningstidskrift: skola-skolrörelse-socialdemokrati i Skandinavien en samproduktion mellan Krut, unge pedagoger och Praxis*. Kap. 10. Bromma: Föreningen Kritisk utbildningstidskrift.
- Kungl. Skolöverstyrelsen (1906). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919* Stockholm: svenska bokförlaget P.A. Nordstedt och söner.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1935). *Undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk 1933*. Stockholm: svenska bokförlaget P.A. Nordstedts och söner.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1940). *Undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk 1946*. Stockholm: svenska bokförlaget P.A Nordstedts och söner.
- Kungl. Skolöverstyrelsen. (1956). *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*. Stockholm: svenska bokförlaget P.A. Nordstedts och söner.

Kungl. Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan Lgr 62*. Stockholm: svenska bokförlaget Nordstedts.

Kungl. Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan Lgr 69*. Stockholm: Bröderna Lagerström.

Lindensjö, B. & Lundgren U.P. (2012). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: Liber.

Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori* (uppl. 2:4). Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lundgren, U.P. (2012). *Den svenska läroplansteoretiska forskningen- en personligt hållen reflektion* (s.39–57). I Englund, T. Forsberg, E. Sundberg, D. Introduktion- vad räknas som kunskap? *läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning i skola*. Stockholm: Liber.

Skolverket kommentarmaterial Lgr11 hämtad 9 januari. Från <http://gy.orbin.se/slojd/pdf2565.pdf>

Skolverket, kursplan Lgr 11. hämtad 8 januari 2019 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3975>

Skolverket. (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr 80 allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner och timplaner*. Stockholm: Nordstedts.

Skolverket. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, (Lpo94/Lpf94)*. Stockholm: Nordstedts.

Skolverkets föreskrifter. *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier (Kpl.2000)*. Västerås: Edita Västra Aros.

Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Lgr11)*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2017 b), *kommentarmaterial i kursplanen i slöjd (Lgr11)*. Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del, mål och riktlinjer kursplaner och timplaner*. Södertälje: Liber utbildningsförlaget Stockholm, Axlings AB.

SOU (1914-4-5). *Folkundervisningens kommitténs betänkande angående folkskolan, fortsättningsskolan*. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.

SOU (1938:49). *1936 års Yrkeskunniga betänkande med förslag angående utbildning av lärare i teckning och i slöjd samt för yrkesutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU (1946:15). *1946 års skolutredningens betänkande och utredningar*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU (1960:30). *Grundskolan. Betänkande angivet av 1957 skolberedning V1*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU (1961:30). *Grundskolan. Betänkande angivet av 1957 års skolberedning VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU (1977). *Grundskolan. Betänkande angivet av 1980*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2007:028). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stensmo, C. (2016). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur; (2 uppl.).
- Säljö, R. (2011). *Traditionalism och progressivism synen på lärande* (s.39–57). I Jensen, M. *lärandet grunder-teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- SäU (1962:1) Grundskolan. Betänkande av 1967 års skolberedning revidering. Stockholm. Ecklesiastikdepartementet.
- Tempte, T. (1982). *Lilla arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg, och maskiner*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Whittaker, D.J (2014). *The impact and Legacy of Educational Sloyd: Head and hands in harness*. Abingon: Routledge.
- Winther Jörgenssen & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

