

Estetiska uttryck

som pedagogiska aktörer
i slöjdundervisning

Elisabet Jagell



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



Estetiska uttryck
som pedagogiska aktörer
i slöjdundervisning

Licentiatuppsats
Elisabet Jagell

Estetiska uttryck som pedagogiska aktörer i slöjdundervisning

Elisabet Jagell

HDK-Valand, Göteborgs universitet

Licentiatuppsats ledande till filosofie licentiatexamen i ämnet estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid HDK-Valand – Högskolan för konst och design, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Utgivare:
Konstfack
Box 3601
126 27 Stockholm

Konstfack Dissertation Collection 7

Licentiatuppsatsen är nr. 102 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

www.konst.gu.se/artmonitor

Denna licentiatuppsats är publicerad i fulltext i GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv):

<https://hdl.handle.net/2077/82893>

Omslagsdesign: Elisabet Jagell

Porträttfoto: Maria Nassos

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2024

© Elisabet Jagell, 2024

ISBN: 978-91-85549-60-3 (tryckt)

ISBN: 978-91-85549-61-0 (elektronisk)

Denna licentiatuppsats har skrivits inom ramen för Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik, FoBoS.

FoBoS Licentiatuppsats nr. 1

Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik, FoBoS, är ett samarbete mellan HDK-Valand – Högskolan för konst och design vid Göteborgs universitet, Institutionen för bild- och slöjdpedagogik (IBIS) vid Konstfack i Stockholm, Institutionen för ämnesdidaktik (IÄD), vid Stockholms universitet och Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), vid Stockholms universitet.

Forsarskolan finansieras av Vetenskapsrådet 2019–2023 i samverkan med medverkande högskolor och skolhuvudmän. Deltagarna i forskarskolan bedriver skolforskning med fokus på utvecklandet av en fördjupad förståelse kring virtuell, visuell och materiell kultur inom lärande riktat gentemot skolans bild- och/eller slöjdpraktiker.

<https://www.gu.se/fobos>



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design



Stockholms
universitet

Abstrakt

Titel: Estetiska uttryck som pedagogiska aktörer i slöjdundervisning

Språk: Svenska med English Summary

Nyckelord: slöjd, estetiska uttryck, samhandling, slöjdamblage, Embodied Learning, bilddialog, visuella metoder

English title: Aesthetic Expressions as Pedagogical Actors in Craft Education

Keywords: Sloyd, Aesthetic Expressions, Co-create, Sloydamblage, Embodied Learning, Image Dialogue, Visual Methods

ISBN: 978-91-85549-60-3 (tryckt), ISBN: 978-91-85549-61-0 (elektronisk)

URL: <https://hdl.handle.net/2077/82893>

Licentiatprojektets syfte är att undersöka hur undervisning i slöjd kan ge utrymme för estetiska uttryck som kommunikativ och didaktisk resurs. Slöjdens multimodala kommunikation har i tidigare forskning undersökts ur olika perspektiv: hur material, verktyg och rum samhandlar och bidrar till lärande i undervisning. Detta licentiatprojekt har fokus på den betydelse estetiska uttryck kan ha i slöjdundervisning och undersöker 1) hur estetiska uttryck kommunicerar i samhandlande med slöjdande, och 2) vad som behövs för att estetiska uttryck kan användas som resurs i slöjdundervisning. I licentiatprojektet ses estetiska uttryck som en aktör i slöjddandet och detta synliggörs genom begrepp från posthumanistiska teorier inom Embodied Learning, nymaterialism och posthumanistisk pedagogik. Teoretiska utgångspunkter hämtas även från hantverksvetenskap, samt från filosofer med teorier som tangerar det posthumanistiska fälten.

Licentiatarbetets första studie hämtar empiri från en filmad digital visning av en slöjdställning och presenteras i Jagell (2022). Ett klipp där en guide visar en svarvad skål används och analyseras med multimodal interaktionsanalys. Analysen synliggör fem ledtrådar till hur estetiska uttryck kan kommunicera och kommuniceras. Ledtrådar som har potential att vägleda i utformning av undervisning där estetiska uttryck används som resurs. Projektets andra studie är en studie med filmmaterial från undervisning i en slöjdsal med 8–9-åriga elever. Utformningen av forskningslektionens undervisning bygger på resultatet från den första studien och stillbilder används i multimodal interaktionsanalys. Resultatet visar att elever använder kollaborativ föreställningsförmåga, imaginära rum och gemensamma erfarenheter i idéutvecklingen. Studien presenteras i Jagell och Homlong (2024).

I licentiatuppsatsen används visuella metoder för att synliggöra syntetisering mellan projektets studier och vad den syntetiseringen bidrar till. Detta görs genom parvisa bilddialoger där utvalda bilder från studierna möts, samt genom en animation. Genom denna re-analys av bilder från licentiatprojektets två studier tydliggörs exempel på hur slöjdande kommunicerar med estetiska uttryck i samhandling. Animationen synliggör dessutom materialens agens ur elevernas perspektiv och visar hur rörelse och beröring kan kopplas till val relaterade till estetiska uttryck. Licentiatprojektets slutsats är att estetiska uttryck kan ses som en aktör i slöjddande. Utifrån den teoretiska förankringen ges förslag på professionsspråk för utveckling av undervisning där estetiska uttryck används som en resurs. Dessa förslag, i kappan kallade didaktiska nycklar, har potential att användas i vidare forskning, i samtal på slöjdlärover utbildningar och i kollegiala samtal i slöjdläroverkollegier.

Förord

Det var rummet, slöjdsalen, och möjligheten att kunna få arbeta skapande med elever som drev mig att ta klivet från klasslärare till slöjdlärare. Jag längtade efter ett rum som var anpassat för att skapa tredimensionellt. Innan jag blev slöjdlärare hade jag arbetat drygt 20 år som klasslärare i grundskolan. Jag har en särskild inriktning mot bild i min lärarutbildning och i mötet med elever har jag alltid prioriterat skapande inslag i undervisningen. Som lärare har jag sett hur elevernas motivation och engagemang ökat vid skapande arbete. I mitt eget slöjdande har samhandling med material och verktyg varit min främsta lärare och skapande med trä är ett andningshål. Som ung konstvetenskapsstudent fascinerades jag av rika beskrivningar av mångfald av hantverksuttryck, och senare när jag fortbildat mig till slöjdlärare blev jag överraskad över att slöjden i skolan saknade begreppsapparat för estetiska uttryck. Det fick mig som lärare att fundera över: om estetiska uttryck inte kommuniceras, uppmärksammas de? Om de inte uppmärksammas, kan de då nyttjas i undervisningen? Mitt initiala fokus var att undersöka hur slöjd-undervisningens begreppsapparat skulle kunna se ut. Studierna inom licentiatprojektet visade dock att de estetiska aspekterna undersöks, beskrivs och förstås på fler sätt än genom det verbala språket.

Licentiatprojektet är del i FoBoS, den nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik, som syftar till att utveckla kunskapsområdet visuella, virtuella och materiella kulturer samt handlingsburen kunskap. Forskarskolan baseras på ett samarbete mellan Göteborgs universitet, Konstfack och Stockholms universitet. Jag har haft min doktorandanställning på Konstfack.

Projektet har möjliggjorts genom samhandling med en rad olika aktörer som jag inledningsvis vill rikta tack till. Först – tack till min familj för att ni stått ut med min besatthet med det här projektet under de här åren. Tack för intresset ni visat, men tack också för att ni fått mig att tänka på annat, hjälpt mig att pausa och släppa licentiatarbetet emellanåt. Tack Mattias för kärlek och omtanke!

Stort tack till mina handledare! Tack till Siri Homlong för din skarpa textblick och djupa kunskap om slöjdens möjligheter. Tack till Viveca Lindberg för dina förståelsefördjupande frågor som fått mig att tänka om och tänka igen.

Tack till forskarskolans initiativtagare Tarja Karlsson Häikiö som med envist driv kämpat för att forskarskolan ska bli av. Det är en stor insats för forskning inom bild- och slöjdvetenskap som kommer att ge många ringar på vattnet. Tack också till er alla i styrgruppen som lotsat oss ”licputanter” med trygg hand.

Tack till min magisteruppsatshandledare Leif Östman som visade mig att forskning kan vara kreativt.

Tack till Dorte Gottlieb och Mikael Löfström för att ni så generöst delade med er av era kunskaper, erfarenheter och material från utställningen Slöjdvägar och tack för att ni valde att skapa er visningsfilm, utan den hade inte guidentudien kunnat bli av.

Tack till Jonas Asplund för idén om analysbegreppet materiella yttranden (Asplund, 2022; Dearden, 2006, s. 964).

Tack till slöjdaren Ola Ling för att du svarade den fantastiska skålen och tack för att jag får använda bilder av den.

Tack till eleverna på undervisningsstudiens skola. Er nyfikenhet, kreativitet och arbetsglädje i slöjdsalen var en energikick i projektet! Tack till mina ovärderliga ”gate-keepers” som hjälpte mig få kontakt med undervisningsstudiens elever! Tack också till undervisningsstudiens skola för lånet av slöjdsalen!

Tack till Bengt Oberger och Emma-Kara Nilsson för att jag får använda era bilder av Elli Hembergs skulpturer (i Jagell & Homlong, 2024 och här i licentiatuppsatsen) och tack till Elli Hembergs stiftelse för att ni låter mig använda bilderna i mitt projekt.

Tack till Dina Brode-Roger som genom din presentation av bilder från Svalbard väckte idén om bilddialoger som metod i kappan.

Tack till de forskargrupper som så frikostigt välkomnat mig så att jag kunnat prova material på andra ögon: STLS-estetgrupp, Umeå estetiska forskargrupp, CLIP forskargrupp på EDU Uppsala universitet och IBIS forskargrupp på Konstfack. Särskilt tack till Anette Göthlund för

granskning av kappans användning av visuella metoder och till Simon Ceder för granskning av teoristarten.

Tack till mina diskutanter: Tack till Esko Mäkelä, som var diskutant vid 50 %-seminariet, för uppmuntran och förståelse när projektet inte hunnit ta form. Tack till Camilla Gåfvells, diskutant under mitt 80 %-seminarium. Dina synpunkter var värdefulla, gav mig idéer och bra riktning inför färdigställandet av licentiatuppsatsen.

Tack till Christopher Engdahl och Simon Ceder för idén om begreppet slöjdamblage genom ert dancemblage (Engdahl & Ceder, 2023).

Tack till Johan Forslind som introducerade mig till ritplattas möjligheter och 3D-animatör Martina Oyhenard-Vazquez som så tålmodigt och skickligt satte spillvirkesbitarna i rörelse!

Tack till Torsten Rehn för den noggranna språkgranskningen!

Tack till EDU Uppsala universitet som tror på min empiri och nu antagit mig till fortsatta doktorandstudier. Ni gör en stor insats för den slöjdpedagogiska forskningen!

Tack till min omslagshandmodell Clio för fint och lekfullt samarbete och tack till Maria Nassos för porträttfotot. Tack till Annika Sandahl för värdefull hjälp med omslaget!

Det här licentiatprojektet skulle ha varit så mycket svårare och framför allt så väldigt mycket tråkigare utan mina underbara ”licputant”-kollegor. Ni är mina stöttepelare och min inspiration ♥.

Slutligen tack till alla ni andra som hjälpt till att få det här projektet att fungera!

Artikelförteckning

- I. Jagell, E. (2022). Kommunícera estetiska dimensioner: Didaktiska ledtrádar i digital visning av slöjdstállning. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 29(1), 45–61.
<https://doi.org/10.7577/TechneA.4741>

- II. Jagell, E., & Homlong, S. (2024). Förestállningsförmåga som kommunikatív resurs: Slöjdelevers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 31(2), 1–21.
<https://doi.org/10.7577/TechneA.5748>

Innehåll

Förord.....	vii
Artikelförteckning.....	x
Innehåll.....	xi
Inledning.....	1
1.1. Estetiska uttryck.....	1
1.2. Estetiska aspekter och lärande.....	3
1.3. Problemformulering och frågeställning.....	6
Tidigare forskning.....	8
2.1. Kommuniera i slöjd.....	10
2.2. Olika inspirationskällor.....	12
2.3. Känslor och minnen.....	15
2.4. Professionsspråk formar didaktik.....	16
2.5. Sammanfattning av forskningsläget.....	18
Teoretiska utgångspunkter.....	20
3.1. Aktörer i samhandling.....	21
3.2. Thinging, att tänka genom material.....	25
3.3. I kommunikation med estetiska uttryck.....	27
3.4. Den haptiska kommunikationen med materialet.....	29
3.5. Affordance för möjlighet och mening.....	31
3.6. Assemblage synliggör samhandlande.....	33
3.7. Slöjdens samhandling med estetiska uttryck.....	35
Metod.....	36
4.1. Guidestudien kartlägger.....	36
4.2. Undervisningsstudien prövar.....	39
4.3. Kappan syntetiserar.....	45
4.4. Teori sammanflätar.....	50
4.5. Multimodala metoder synliggör estetiska uttryck.....	50
Sammanfattning av artiklarna.....	52
5.1. Artikel 1.....	52
5.2. Artikel 2.....	53

Resultat.....	55
6.1. Material i rörelse.....	55
6.2. Bildmöten i bilddialoger.....	62
6.3. Sammanfattning av bilddialoger.....	74
6.4. Bilddialoger möter teori.....	75
6.5. Didaktiska nycklar för estetiska uttryck.....	80
Diskussion.....	91
7.1. Metoder för att synliggöra samhandling.....	91
7.2. Synliggjorda estetiska uttryck kan visa.....	93
7.3. Nycklar till aktörer i slöjdamblage.....	101
7.4. Behövs estetiska perspektiv?.....	102
7.5. Fortsatt nyfiken på estetiska uttryck.....	103
English Summary.....	105
Referenser.....	114
Bilagor.....	126
Till vårdnadshavare: Information till forskningspersoner för studien Estetiska nycklar.....	127
Till eleven: Information om forskningen Estetiska nycklar.....	129
Medgivandeblankett.....	130
Artiklar.....	131

Inledning

Licentiatprojektet belyser en ständigt närvarande, men samtidigt svårgreppad del av slöjdundervisningen, nämligen estetiska uttryck i slöjdens arbetsprocesser. De estetiska uttrycken ger inspiration, väcker känslor och ger information och kan därför bidra i skolans undervisning. Estetiska uttryck är en del av slöjdande, men bland slöjdlärare finns en osäkerhet kring hur undervisning relaterat till estetiska uttryck i slöjd kan genomföras (jfr Ekström & Hasselskog, 2015, s. 48)¹, och i slöjdpedagogisk forskning är de estetiska uttryckens roll belyst endast i liten grad. Det riskerar göra estetiska uttryck till en onyttjad resurs i slöjdundervisning. Det här licentiatprojektet har inriktning mot slöjdpedagogik och intresset har riktats mot hur estetiska uttryck och kommunikation i slöjdundervisning kan användas som didaktisk resurs. Projektet består av två studier som presenteras i artiklar (Jagell, 2022; Jagell & Homlong, 2024), samt den här delen av licentiatuppsatsen, fortsättningsvis kallad *kappa*. Kappan syntetiserar projektets studier och presenterar ett sammanflätat resultat.

1.1. Estetiska uttryck

Ordet estetisk kommer från grekiskans *aisthetis* som betyder varseblivning eller sinnlig uppfattning (Danius m.fl., 2012, s. 10). Med estetiska avses i den här texten erfarenheter som görs genom människans sinnen och som filtreras genom kulturella kontexter (Homlong, 2006b, s. 18). Det är erfarenheter som görs i de sociala rum vi rör oss i över tid och de erfarenheterna påverkar hur vi tolkar och förstår nya intryck och nya erfarenheter. När vi får intryck som på något sätt berör och engagerar oss är det en estetisk erfarenhet, menar Dewey (1934/2005). Vi kan också få erfarenheter som inte berör eller engagerar oss och de leder oftast inte till någon utveckling, men om erfarenheten påverkar oss och får oss att känna

¹ I referenser till ett resonemang som återfinns på en eller några specifika sidor anges sidnummer som en hjälp för läsaren och som ett sätt att genom den transparensen underlätta fortsatt kunskapsbyggande inom pedagogisk slöjdforskning. I referenser till ett resonemang som genomsyrar en hel bok eller artikel anges inte sidnummer.

tänka och handla så är det en estetisk erfarenhet (Dewey, 1934/2005, s. 36–52). Estetiska uttryck och intryck kan alltså ge estetiska erfarenheter som berör, engagerar och påverkar vårt sätt att tänka, känna och handla. Detta gör estetiska aspekter till en faktor som kan vara av intresse i slöjdundervisningen.

I kappan används orden intryck, uttryck och erfarenheter i kombination med estetisk. Intryck ska förstås som det vi uppfattar, erfar och som därmed kan fungera som inspiration och vägledning. Uttryck ska förstås som det som ger oss intryck genom sinnliga erfarenheter, samt det vi skapar utifrån de intrycken. Orden intryck och uttryck är förekommande i nordiska texter om estetiska läroprocesser i slöjd (se exempelvis Borg, 2001; Carlsen m.fl., 1991; Lundgren, 2006; Lutnæs, 2011, 2019; Mäkelä, 2013; Olafsson, 2022; Pöllänen, 2011) och begreppen knyter an till ordval i styrdokumentet för den svenska grundskolan (Skolverket, 2022b). Genom att välja vedertagna och etablerade begrepp erhålls en gemensam grund att utgå från i licentiatprojektets resonemang. Begreppet estetiska erfarenheter utgår från Deweys (1934/2005) beskrivning av begreppet, men begreppet placeras här i licentiatprojektet i nutid, med anpassningar till vår samtida kontext genom exempelvis syn på konst som en process och inte som en produkt med en redan förutbestämd mening (se resonemang i Hultin, 2005, s. 104–107). I Jagell (2022) användes formuleringen ”kommunikation *kring* estetiska dimensioner” för att benämna hur estetiska uttryck används och kan användas. I Jagell och Homlong (2024) och här i kappan används ”kommunikation *med* estetiska *uttryck*”. Valet att byta *kring* till *med* grundar sig i slutsatsen i Jagell (2022, s. 58) att estetiska aspekter samhandlar med övriga komponenter i den aktuella kontexten. Valet att använda *uttryck* istället för *dimensioner* grundar sig i resonemanget ovan, det vill säga att uttryck är en vedertagen och etablerad term som används inom forskning rörande slöjdundervisning för att beskriva inspiration före, under och efter skapandet. Uttryck ska i fortsättningen ses likvärdigt med det sätt som dimensioner användes i Jagell (2022). I referenser till andra texter används texternas egna ordval, och det mer allmänna *estetiska aspekter* används i sammanhang där flera olika begrepp förekommer.

1.2. Estetiska aspekter och lärande

Estetiska aspekter hör samman med kommunikation och lärande. Vi möter estetiska uttryck genom våra sinnen, men också genom hur vi föreställer oss saker. Våra idéer är rotade i våra erfarenheter och kräver att vi använder vår fantasi och föreställer oss det som ska skapas (Dewey, 1934/2005, s. 283). Ibland är föreställningen av en idé en vag känsla och ibland en tydlig inre bild. Ibland behöver vi hjälp av ett fotografi, en skiss eller en modell för att få fatt på tankarna kring idén och ibland tar idén form i det konkreta arbetet med materialet. Ofta omarbetas och justeras idén under arbetsprocessen. Estetiska uttryck kan vara *inspirationsbärande* genom de intryck vi får genom estetiska erfarenheter (Dewey, 1934/2005). Estetiska uttryck kan vara *vägledande* genom den information vi får via våra sinnesintryck (Gibson, 1966; Groth, 2017). Estetiska uttryck kan också vara *meningsskapande* genom att de berör oss och kan ge oss information om vad som behöver göras för att vi ska hitta det uttryck vi önskar skapa (jfr Dewey, 1934/2005, s. 36–39; Eisner, 2002). Estetiska erfarenheter av olika slag kan alltså ha potential att stötta elevernas lärande i slöjd-undervisningen (Homlong, 2006b).

Licentiatuppsatsen har ett praktikgrundat kunskapsperspektiv varigenom kunskap inte ska ses som något man *har* utan snarare som ett uttryck för hur vi *erfar* världen. ”Lärande handlar då om att lära sig urskilja, om att utveckla specifika sätt att se, göra och vara. *Kunnande* innebär specifika sätt att se, göra och vara i världen.” (Carlgren, 2015, s. 81). Carlgren beskriver en relationell kunskapsuppfattning där kunskapen ses som en relation mellan människan och världen, och där tänkande och görande utvecklas genom erfarenheter (Carlgren, 2015, s. 81–82). Det är en *onto-epistemologi*, det vill säga en teori om både hur vår förståelse av verklighetens natur (ontologi) och våra kunskapsteorier (epistemologi) påverkar och formas (jfr Barad, 2007, s. 185). Med ett onto-epistemologiskt synsätt ses det estetiska uttrycket inte som något som finns *i* föremålet utan det estetiska uttrycket uppstår istället *mellan* föremål och slöjdare genom estetiska erfarenheter i *samhandling* i de specifika sammanhang som vi möter slöjd. Estetiska uttryck kan därmed sägas kommunicera i samhandling *med* slöjdande. Att ”kommunicera i samhandling med” ska uppfattas som en ömsesidig samverkan där material

och form erbjuder estetiska uttryck i form av exempelvis färg, textur, motstånd och traditionskopplingar. Slöjdaren möter materialet med de estetiska uttryck hen upplever med sina sinnen och med de förväntningar och de förkunskaper hen har i det specifika sammanhang hen är.

Ordet kommunikation har sin grund i latin med betydelseorna *ömsesidigt utbyte, göra gemensamt, få del av* och *meddela*². Den latinska grundbetydelsen av ordet stämmer bra med det sätt ordet kommunikation används i kappan. Att kalla samhandlingen för en ”kommunikation med” tydliggör att kommunikationen ska ses som ett *gemensamt* möte där parterna påverkar varandra *ömsesidigt*. Parterna i samhandlandet *får del av* varandra, *meddelar* sig till varandra och i slöjdande sker det här ofta konkret i material, vilket gör kommunikationen öppen att betrakta för den som vet vad hen ska uppmärksamma.

Estetiska uttryck kan alltså *kommunicera i samhandling med slöjdande*. Det ska i kappan uppfattas som att:

- a) möten med inspirationskällor och material kan ge estetiska erfarenheter genom estetiska uttryck. Materialet kommunicerar i samhandling *med* motstånd och i samhandling *med* möjligheter som visar sig genom de estetiska uttrycken.
- b) ett slöjdföremål kan kommunicera estetiska uttryck i samhandling med en betraktare eller brukare. De estetiska uttrycken är inte ”färdigt” förpackade i föremålet utan uppstår i mötet och påverkas av samhandlandet med våra sinnesintryck, de kulturella kontexterna, sociala rum, tid etcetera.

Det förväntas att estetiska uttryck är en del i undervisningen eftersom det är framskrivet i kursplanerna. I den finska grundskolans styrdokument står att eleven exempelvis ska utveckla förmåga att ”uttrycka sig genom slöjd” och ”lita på sina egna estetiska och tekniska lösningar” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147–148, 270), och den norska som lyfter exempelvis *visuelle uttrykke* och att eleven ska få vägledning att ”utvikle kompetansen sin i idéutvikling, problemløsning i materialer, visuelle formidling og samtale om håndverk og kulturuttrykk” (Utdannings-

²Nationalencyklopedin, kommunikation.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kommunikation> (hämtad 2024 05 27)

direktoratet, 2019, s. 7). Även den svenska kursplanen i slöjd förutsätter att estetiska aspekter beaktas i undervisningen (Skolverket, 2022c). I tidigare svenska kursplanstexter har skrivningar om estetiska aspekter använts i såväl syftestext, långsiktiga mål, det centrala innehållet och bedömningskriterierna (Skolverket, 2000, 2017). Vid skrivandet av nu gällande kursplan i slöjd i Sverige (Lgr22) var ambitionen att minska textmassan och minska antal mål (Skolverket, 2021), vilket fick följden att estetiska aspekter fick en mindre framträdande plats. Estetiska uttryck finns dock ändå med som en aspekt att inkludera i slöjdundervisning. I nu gällande kursplan för slöjd står att estetiska aspekter ska beaktas i slöjdundervisningen när eleven skapar uttryck, kommunicerar med estetiska upplevelser och reflekterar i arbetsprocessen (Skolverket, 2022c). Kursplanen i slöjd ger direktivet att eleven i ämnet slöjd ska ”ges förutsättningar att arbeta med färg, form och funktion för att skapa olika estetiska och kulturella uttryck” (Skolverket, 2022c, s. 1). Kommentarmaterialet till kursplanen i slöjd påpekar att reflektionen i arbetsprocessen är viktig och tillägger att reflektionen även innefattar de estetiska uttrycken (Skolverket, 2022a, s. 8). Reflektion ingår i hela slöjdens arbetsprocess och innefattar övning i att ”föreställa sig och beskriva effekter av olika handlingar” (Skolverket, 2022a, s. 8). Med andra ord om hur val av form, material och tekniker ger effekt på slöjdföremålets estetiska uttryck. Trots ett nedtonat fokus på estetiska uttryck i skrivningarna i Lgr22 jämfört med den föregående läroplanen finns det alltså, i nuvarande styrdokument, ett tydligt stöd för att estetiska uttryck ska ingå i slöjdundervisningen.

Som nämnt inledningsvis har lärare uttryckt att de upplevt osäkerhet kring hur de ska arbeta med estetiska uttryck i undervisningen. Den senaste svenska nationella ämnesutvärderingen i slöjd, NÄU13, visar ett undervisningsfokus på redskap, verktyg och hantverkstekniker och ett mindre fokus på slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck (Ekström & Hasselskog, 2015, s. 6, 148). Drygt 80% av lärarna i undersökningen var angelägna om att delta i kompetensutveckling kring kunskapsområdet slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer (Ekström & Hasselskog, 2015, s. 48), vilket visar att det bland slöjdlärare fanns en önskan om ökad kompetens rörande kommunikation relaterat till estetiska uttryck.

Samtal kring färdiga slöjdföremål påverkas av lärarens kunskaper kring hur estetiska uttryck kommunicerar och kan kommuniceras. Det kunde Ekström (2008) se när hon studerade lärarutbildares respons till slöjdlärostudenterna. Hon såg exempel på att återkoppling kring det estetiska i slöjdundervisning kunde vara ospecifik och allmän. Ekström menar att studenter behöver specifik formativ respons för att utveckla egen förmåga att urskilja aspekter som skapar estetiska uttryck. Det finns alltså ett behov av kompetens kring kommunikation om och med estetiska uttryck i slöjd.

1.3. Problemformulering och frågeställning

Estetiska erfarenheter kan påverka vårt sätt att tänka, känna och handla (Dewey, 1934/2005) och skulle därmed kunna bidra i slöjdundervisning. Det verkar dock finnas ett glapp mellan styrdokumentens direktiv kring arbete med estetiska uttryck i slöjden (Skolverket, 2022b, s. 1) och lärares behov av kompetens kring hur det ska tillämpas (Andersson m.fl., 2018; Ekström & Hasselskog, 2015, s. 48). Det verkar också finnas behov av ett mer utvecklat språk för kommunikation relaterat till estetiska uttryck inom slöjdläroprofessionen (Ekström, 2008; Ekström & Hasselskog, 2015, s. 26). Estetiska uttryck är en erkänd del av slöjdundervisningen (Skolverket, 2022a, 2022c), men upplevs av lärare som svårgripbara (Ekström, 2008; Ekström & Hasselskog, 2015) och slöjdforskare har efterfrågat mer forskning som kan öka förståelsen för vilken betydelse de estetiska aspekterna kan ha i lärandet (Borg, 2008; Ekström, 2008; Ekström m.fl., 2009; Homlong, 2006b, 2011; Johansson, 2002; Lutnæs, 2013). Med bakgrund av detta är syftet att undersöka hur undervisning i slöjd kan ge utrymme för estetiska uttryck som didaktiska resurser. De forskningsfrågor som behandlas i kappan (licentiatuppsatsen) är:

- Hur kan estetiska uttryck kommunicera i samhandling med slöjdande?
- Vad behövs för utveckling av slöjdundervisning med estetiska uttryck som resurs?

Licentiatprojektet består av två studier, *guidestudien* och *undervisningsstudien*. Dessa beskrivs mer utförligt i kapitel 5 (Sammanfattning av

artiklarna) och här inledningsvis ges en kort inblick i studierna. I guidestudien gjordes en multimodal analys av hur en guide, tillika kurator för en slöjdställning, presenterade en svarvad skål i en filmad digital visning. Resultatet visade att guiden använde en blandning av modaliteter för att kommunicera estetiska uttryck. Analysen summerades till fem didaktiska resurser, kallade ledtrådar, som föreslogs kunna appliceras i slöjdundervisning (Jagell, 2022). I undervisningsstudien var ledtrådarna från Jagell (2022), ledtrådar till hur estetiska uttryck kan kommuniceras, utgångspunkt i formandet av en forskningslektion. Formandet av undervisning, det vill säga de didaktiska val läraren gör i samhandling med styrdokument och elevgrupp, benämns i kappan för *iscensättning*. I den iscensatta forskningslektionen skapade elevpar skulpturer av spillvirke för en specifik plats på en skolgård. Studien filmades och utvalda delar presenterades med linjeteckningar i multimodala transkript (metoden beskrivs i Jagell, 2023). Analysen, som presenteras i Jagell och Homlong (2024), har fokus på slöjdundervisningens idéutvecklingsfas och resultatet visar att eleverna använde ledtrådarna från Jagell (2022) som resurser för att kommunicera estetiska uttryck. De använde även kollaborativ föreställning, det vill säga en delad gemensam uppfattning av en erfarenhet, som viktig kommunikativ resurs i idéutveckling. Här i kappan syntetiseras studierna och resultaten som presenterats i Jagell (2022) samt i Jagell och Homlong (2024) möts genom en re-analys av stillbilder från studierna för att söka svar på forskningsfrågorna. Första forskningsfrågan besvaras genom bilddialoger som visar exempel på hur estetiska uttryck kan kommunicera i slöjdande. Andra forskningsfrågan besvaras genom att exemplen flätas samman med teoretiska utgångspunkter som presenteras i teorikapitlet.

Tidigare forskning

Licentiatprojektets grund i tidigare forskning gör att projektet är del i ett gemensamt kunskapsbyggande. Kapitlet presenterar inledningsvis de sökstrategier som använts. Därefter ges en översikt som börjar med ett kort sammandrag av tidigare forskning från licentiatprojektets två artiklar, följt av kappans bidrag med ytterligare aspekter av tidigare forskning inklusive nyutgiven forskning.

I arbetet med att skapa en bild av tidigare forskning rörande estetiska aspekter i slöjd och lärande var slöjdforskning i Sverige och Norden en utgångspunkt. Sökningar har bland annat gjorts direkt i två nordiska vetenskapliga journaler med inriktning på hantverk och slöjd; FormAkademisk och Techne Series. Tidigare forskningsöversikter har varit en bra utgångspunkt, bland andra Johansson (2018) som ger en nordisk översikt av doktorsavhandlingar inom slöjdfältet, Borg (2021) som beskriver och analyserar skillnader och likheter i hur nationella slöjdforskningsmiljöer utvecklats över tid och Sandven (2021) som undersöker teman och påverkansfaktorer i den nordiska slöjdforskningen. Sökningar har även gjorts i vetenskapliga databaser, exempelvis ERIC (databas med referenser till vetenskaplig litteratur inom pedagogik och utbildningsvetenskap) via EBSCO. Sökord som använts, enskilt och i olika kombinationer, har bland andra varit: slöjd, *slöyd*, hantverk, *craft*, estetisk, estetiska, *aesthetic*, *esthetic*, kommunikation, *communication*. Sökningarna påbörjades våren 2021 och har sedan gjorts återkommande. Eftersom forskning som kombinerar slöjdundervisning, estetiska uttryck och kommunikation är relativt nytt och utforskat har kedjesökning varit användbar i kartlägningsarbetet. I kedjesökning följer forskaren en källa vidare till nästa, som leder till nästa och så vidare (Rienecker et al., 2014, s. 138). Genom att följa trådar av litteraturrekommendationer från forskare till forskare har en väv skapats som har kunnat ge en bild av forskning kring estetiska uttryck och slöjd/skapande. Sökningen kan därmed snarare ses som en *vävsökning*. Sökningarna startade i det svenska slöjdforskningsfältet för att sedan utvidgas internationellt och till angränsande forskningsfält som berör kommunikation kring estetiska

erfarenheter, estetiska uttryck, skapande, idéutveckling och interaktion. Den utvidgade läsningen har främst varit till nytta för licentiatprojektets teori- och metoddelar, men har även bidragit till en förståelse för förhållandet mellan lärande och estetiska uttryck i andra sammanhang. En avgränsning till forskning om slöjdundervisning har gjorts med bakgrund i licentiatprojektets syfte rörande a) pedagogik: hur estetiska uttryck används inom slöjdundervisning och vad estetiska uttryck kan tillföra och b) didaktik: hur slöjdundervisning med estetiska uttryck kan planeras och genomföras.

Den forskning som lyfts i artikeln som presenterade guidestudien (Jagell, 2022) har fokus på kommunikation med estetiska uttryck. I referenserna lyfts att lärare och elever till stor del använder ickeverbalt språk i sin kommunikation i slöjdundervisningen (Borg, 2001) och att kommunikation rörande material, tekniker och verktyg dominerar (Andersson, 2021; Johansson, 2002; Oja m.fl., 2014). Studier visar att lärare hade svårt att sätta ord på sina bedömningar av elevers slöjdarbete (Lutnæs, 2013), att responsen ofta var ospecifik (Ekström, 2008) och att det fanns risk att eleverna lämnades ensamma i idéutveckling om lärarna inte planerat för stöttning kring skapande av och med estetiska uttryck (Broman m.fl., 2013). Mäkelä (2011) visar att elever kunde berätta om sina slöjdföremål genom att få öppna frågor och Homlong (2006b, 2011) visar att elever kunde ha klara åsikter om mönster, men att de saknade relevanta begrepp för att kunna förklara sina val.

Forskning som presenterades i artikeln om undervisningsstudien (Jagell & Homlong, 2024) bygger vidare på Jagell (2022) och fokus riktas mot multimodal kommunikation i idéutveckling. I artikeln lyfter referenser att kroppsspråk, verktyg och material är viktiga aspekter i slöjdundervisningens kommunikation (t.ex. Andersson, 2021; Illum, 2004; Johansson, 2002; Koskinen m.fl., 2015). Illum (2004) benämner dialogen mellan slöjdare, material och verktyg som *processens dialog* och Illum och Johansson (2012) lyfter slöjdsalens roll i kommunikationen. Jagell och Homlong (2024) vidgar processdialogen till att även innefatta estetiska erfarenheter, och kommunikation ses i artikeln som multimodal där kroppsspråk, ljudeffekter och verbala uttryck samhandlar för att kommunicera estetiska uttryck.

När resultatet från de två studierna nu sammanfattats lyfts ytterligare några aspekter av tidigare forskning kring estetiska uttryck inom det slöjdpedagogiska fältet, inklusive forskning som nyligen tillkommit. Detta kompletteras med några nedslag i forskning från angränsande fält såsom bildpedagogik och hantverksforskning. Den utvalda forskningen har sorterats tematiskt utifrån återkommande teman som identifierats i bearbetningen av sökningarna: 1) Kommunicera i slöjd, 2) Inspirationskällor, 3) Känslor och minnen och 4) Professionsspråk. Presentationen av tidigare forskning har rubriker relaterade till dessa teman.

2.1. Kommunicera i slöjd

Slöjdpedagogiska forskare som intresserat sig för kommunikation inom slöjdundervisning beskriver slöjd som ett kommunikativt ämne. Studierna ger sammantaget en bild av att kommunikation i slöjdundervisningen är multimodal och Borg (2001) konkluderar att slöjdande är en komplex handling där många faktorer samverkar:

I slöjddandet kan det känslomässiga engagemanget, det estetiska uttrycket, de sinnliga upplevelserna, det kroppsliga arbetssättet och den intellektuella utmaningen, utgöra en unik kombination av samverkande faktorer. Kombinationen av känsla och sinnesintryck stimulerar fantasi och inlevelse. (Borg, 2001, s. 181)

Komplexiteten i slöjd kan göra att elever får svårt att sätta ord på vad slöjd är, konstaterar Borg (2001, s. 181). Andersson m.fl. (2016) intresserar sig för kommunikationsformer inom det hantverksmässiga lärandefältet och empirin kommer från en svarvworkshop med slöjdlärostudenterna. Analysen visar att lärarens instruktion uppfattas och tolkas i det yttre lärande rummet, medan handlingarna/lärandet främst utförs i det inre lärande rummet (Andersson m.fl., 2016, s. 82). Med yttre lärande rum avser författarna praxisgemenskapens möjligheter, till exempel lärarens praktiska genomgång, och med inre lärande rum avser författarna situationen där eleven omsätter informationen till arbete och lärande (Andersson m.fl., 2016, s. 84).

Kommunikationen kan också vara kopplad till rörelse och beröring. Det visar Andersson och Risberg (2018) i en klassrumsstudie där de synliggör kroppspedagogiska erfarenheter i slöjdundervisning. Empiri

samlades in med GoPro-kamera genom vilken lärarens rörelsemönster i slöjdsalen kunde kartläggas. Lärarens rumsliga väg synliggjorde ömsesidiga relationer mellan slöjdsalens materiella arrangemang, lärarens kroppsliga rörelser och elevernas deltagande i lektionen. Artikelförfattarna visar också exempel på hur läraren med kroppskontakt ger eleven en *educational nudge*, en pedagogisk knuff, för att eleven ska få en delad erfarenhet av vad som exempelvis är skarpt – slött eller slätt – grovt (Andersson & Risberg, 2018, s. 197–198). I ett exempel i artikeln ger läraren eleven erfarenhet fysiskt genom att leda elevens hand eller genom att föra ett föremål mot elevens fingertoppar. Detta sätt att handleda kallar Andersson m.fl. (2016, s. 91) för *kropp mot kropp*. Den typen av handledning är en av sju kommunikationsformer som forskarna kunde se användas i kommunikationerna lärare – student och student – student. Övriga kommunikationsformer var *Regelbunden tredimensionell gruppinstruktion*, *Verbal kommunikation*, *Verbal med hjälp av verktyg*, *Verbal med hjälp av kroppsspråk*, *Enbart verktyg* och *Enbart kroppstecken*. I studien var fokus på lärarens handledning rörande tekniker och verktyg, inte till vilken betydelse estetiska uttryck har i kommunikationen. Andersson m.fl. (2016, s. 81) skriver om aktörer i slöjdens lärandefält och nämner då studerande, lärare och medstuderande. Estetiska erfarenheter, inspiration eller estetiska uttryck ingick inte i deras definition av vad som ses som aktör.

Kommunikationen mellan lärare och slöjdelev med fokus på tekniker och handhavandet av verktyg har studerats av Andersson m.fl. (2018). Studien har en grund i teorier kring kroppsligt lärande (*Embodied Learning*) och metoden *practical epistemological analysis* (PEA) (Andersson m.fl., 2018, s. 1, 80). I ett handledningsexempel som lyfts i texten arbetade en elev med ett skulpturarbete i trä och eleven bad slöjdläraren om hjälp för att se vilken del av trä-ämnet som skulle tas bort (Andersson m.fl., 2018, s. 118–131). Elev och lärare kommunicerade i ett växelspel mellan olika kommunikationsformer; verbalt språk genom kortfattade uttryck, kroppsspråk genom att peka, visa och testa med verktyg i materialet samt visuellt språk genom att hänvisa till en bild av en häst som eleven hämtade inspiration från. Kommunikationsformerna samverkade för att nå målet, att skapa ett specifikt estetiskt uttryck av en häst. Andersson m.fl. betonar att detta är ett samspel mellan intellekt, praktik och känsla (2018, s. 131).

I studien var fokus på handledning i tekniker och verktyg för att nå ett uttryck. Eleven i Andersson m.fl. (2018, s. 120–122) tog hjälp av en bild för att få läraren att förstå vad hon ville uttrycka. Med en kombination av verbalt språk, kroppsspråk och visuellt språk kunde eleven kommunicera sin idé om hästens form till läraren och läraren kunde då kommunicera sin handledning till eleven. Kommunikationen gick dock trögt och det var tack vare elevens starka känsla för det uttryck hon ville nå, hennes envishet och hästbilden eleven hänvisade till som de till slut förstod varandra. Dialogen mellan elev och slöjdlärare i Andersson m.fl. (2018) visar att en bild kan vara till hjälp när estetiska uttryck ska kommunicera och kommuniceras, men sekvensen blottlägger också behovet av stöttning i kommunikation med estetiska uttryck, något som även tidigare nämnda Broman m.fl. (2013) visat.

Att skapa en idémässig ram kring elevernas arbete kan ge en grund för att eleverna ska kunna förhandla, verbalisera och reflektera kring det de skapar, konkluderar Randers-Pehrson (2016, s. 261) utifrån en studie med skapande gymnasieelever. Det kan tolkas som att iscensättningen av slöjduppdraget, inklusive de förutsättningar för genomförande som ges, kan stärka möjligheterna till reflektion kring lärande i slöjd. Den idémässiga ramen kan bestå av olika faktorer. Eisner (2002, s. 53–58) lyfter faktorer som krävs vid undervisning i skapande verksamhet och nämner bland annat: inspiration, utmaningar, visuell läsförmåga och menings-skapande.

2.2. Olika inspirationskällor

Inspirationskällor kan vara av olika slag och påverka på olika sätt. Här lyfts några exempel på typer av inspirationskällor för skapande med material. Laamanen och Seitamaa-Hakkarainen (2009) kartlade olika typer av inspiration i ett textilt designprojekt för universitetsstudenter. De identifierade två typer av inspirationskällor: *interna* källor som var studenternas egna erfarenheter och *explicita externa* källor som var konkreta föremål och innefattade föremål, men även dikter, berättelser, bilder och material (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 110).

Inspiration kan vara *digitala bilder*, som de bilder lärarstudenterna i en studie av Omwami m.fl. (2022, 2024) använde när de skapade kollektiva digitala anslagstavlor, *mood boards*, för att samla inspiration till ett designprojekt. Bilderna samlades kollaborativt, men användes enskilt i skapandet. Det kollektiva i inspirationsinsamlandet visade sig vara en aspekt som påverkade skapandet. Studien visar att det gemensamma idéutvecklingsarbetet gav studenterna övning i att dela tankar och förhandla idéer. Arbetet med det digitala verktyget drev deltagarna att formulera nyckelord för sökningarna, nyckelord som gav riktning i idéutvecklingen. De digitala anslagstavlorna hade en samlande funktion genom att de skapades kollaborativt och de kunde ge gemensamt fokus på reflektion och utvärdering (Omwami m.fl., 2022, s. 181). Ett gemensamt fokus kan på så sätt göra interna idéer till delade externa idéer (jfr Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009). Även Lahti m.fl. (2016) har studerat idéutveckling i grupp och de noterade att den kollaborativa formen gav idéutveckling växtkraft. Även ett gemensamt tema kan ge fokus och sammanhang som kan underlätta kommunikation. Segelman (2024) lät elever hämta inspiration från konst i tunnelbana. Elevernas egna fotografier av konsten blev vägledande och kunde fungera som underlag för samtal kring det textila skapandet.

Estetiska erfarenheter av *material* är en vanlig inspirationskälla för slöjdelever. Inspirationen kommer många gånger direkt från materialet, konstaterar Borg (2001, s. 178) och poängterar värdet av att den typen av idéutveckling tar synbar form genom det konkreta föremålet. Det vill säga att det interna, elevens egna tankar, kan ta form i det externa görandet. Att utveckla idéer i konkret material aktiverar flera sinnen och erbjuder en tredimensionalitet som kan vara till hjälp för att förstå form och volym i slöjdföremålet (jfr Häikiö, 2007, s. 89). Experimentierandet med material kan samtidigt lära oss något om oss själva:

When our body is in communication with a material, the material also responds to our body. The imprint we make tells us about ourselves and our limitations. The piece that we produce can be seen as an extension of ourselves, as it always includes some self-expression. When we touch a material, we simultaneously feel ourselves and become aware of 'being'. (Groth m.fl., 2013, s. 7)

Att skapa kan ses som en förlängning av oss själva, menar Groth m.fl. (2013, s. 8) och i det mötet uppstår ett personligt estetiskt uttryck. Mötet med material bjuder också på möjligheten till medvetenhet om oss själva, tillägger Groth m.fl.

Erfarenheter av *konkreta föremål* kan också vara inspiration till att skapa estetiska uttryck (Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 110). Genom föremål kan eleverna få både visuell och taktil närkontakt med form och genom att röra, rotera och uppleva föremålets tredimension- alitet kan den estetiska erfarenheten stärkas. Broman m.fl. (2013) visade i sin studie att slöjdelver kan få hjälp av välvalda exempelföremål. Studien är en Learning Study med flera cykler där ett lektionsupplägg upprepades och bearbetades för att utvecklas. I förtestet till första cykeln fick eleverna nästintill ingen inspiration. Resultatet blev påvert och mötte inte lärarnas förväntningar. I tredje och sista cykeln presenterades eleverna konkreta exempel på material, färger, former och föremål kopplat till undervisningens fokus vilket ledde till att elevernas förmåga att skapa uttryck utvecklades. Även i en studie genomförd av Hellman och Lind (2017) var det konkreta föremål som satte igång idéutvecklingen. När tidigare omotiverade gymnasieelever som arbetade med ett filmprojekt fick föremål som inspiration tog skapandet fart i en aktivitet med laborering av föremål, samtal, skratt och produktivitet.

Det finns också risker med att använda exempel i form av konkreta föremål eller bilder som inspiration. Ett exempel bygger på att det allmänna finns i det enskilda (Nordenstam, 2005, s. 88). Det är dock inte alltid så att ett exempel uppfattas som ett allmänt och öppet förslag som bjuder in till att göra på olika sätt. Randers-Pehrson (2016, s. 262) såg att lärarens modeller visserligen kunde fungera som en katalysator för många elever, men noterade också att modellernas färgsättning påverkade flera elevers färgval. Ett exempel kan påverka på ett oönskat styrande sätt så att eleverna inte får utrymme att vara kreativa, inte får använda sin egen

fantasi och därmed får minskad möjlighet till lärande. Exempel som presenteras som eller uppfattas som det ”rätta” sättet att skapa kan vara hämmande genom att vara en ouppnåelig förebild som eleven försöker efterlikna. Det kan bli en strävan som elever ibland kan uppleva som ett misslyckande som påverkar lust och motivation (Westerlund, 2015).

En undervisning som uppmuntrar och stöttar lekfullhet och fantasi kan inspirera till estetiska uttryck. Pramling och Wallerstedt (2019) och Pramling m.fl. (2019) har intresserat sig för *lekresponsiv undervisning*, det vill säga didaktik där läraren stöttar lärande genom att uppmuntra och delta i fantasilekar, där föremål och företeelser kan vara *som om* de var något annat. En sten kan till exempel vara ett berg att bestiga. Pramling m.fl. (2019) hänvisar till Vaihinger (1911/2021) som menar att tankefigurer med som-om-karaktär (*”as-if” character*) kan hjälpa oss att hitta lösningar med hjälp av fantasin.

2.3. Känslor och minnen

Kommunikation med estetiska uttryck kan stärkas av känslor och minnen. När Groth m.fl. (2015) undersökte erfarenhetsbaserad kunskap genom att studera drejning kunde de se att känslor spelade en nyckelroll i riskbedömning och beslutsfattande i den materiella problemlösningsprocessen. Känslor drev och guidade till beslut och påverkade därmed riskbedömningar i drejningsprocessen. Författarna föreslår att skapandet i material kan ses som en kontinuerlig riskbedömning med känslor som ledsagare (Groth m.fl., 2015, s. 76). Känslornas roll i slöjdande har även intresserat Westerlund (2015) som skriver om elevers lust och olust i slöjddandet. Westerlund undersökte elevers emotioner kring slöjdföremål de skapade och såg att känslor påverkade elevernas arbetsprocess. Eleverna upplevde sina känslors som hinder, men Westerlund (2015, s. 241) menar att känslorna har potential att ge stöd i det beslutsfattande som krävs för att få styrfart och utveckling. I linje med detta noterade Fredriksen (2011, s. 174, 197–202) att materialets motstånd kunde vara motivation till problemlösning. Förskolebarnen som Fredriksen studerade visade en nyfikenhet inför att ta reda på om det gick att hitta en lösning, och den nyfikenheten, tillsammans med upplevelsen av att lyckas, var en

drivkraft i skapandet. Överfört till slöjdsalen skulle detta kunna innebära att eleven behöver stöd i att förstå sina känslomässiga reaktioner på de estetiska erfarenheterna, stöd i att kunna kommunicera dem och stöd i hur de estetiska erfarenheterna kan användas som resurs. Enligt Fredriksen (2011) behöver eleven också stöttning i form av inspiration.

Slöjdföremålets syfte kan också påverka elevernas känslor i slöjlandet. Tankar kring hur slöjdföremål ska komma att användas kan påverka elevens känslor för föremålet, visar Mäkelä (2011, s. 107). Mäkelä märkte att elevernas tankar kring hur slöjdföremålet skulle användas skapade en känsla av mening, och elevernas val för att skapa estetiska uttryck knöts till berättelser och sammanhang som var betydelsefulla för eleven. Även Homlong (2006b, s. 72) kunde se att val påverkas av känslkopplingar. När Homlong lät grundskolelever välja och beskriva textila mönster kunde hon se att emotionella kopplingar kunde styra informanternas val. Det kunde exempelvis vara positiva minnen från möten med mönster i barndomen. Informanterna fick jämföra tre mönster åt gången och gjorde då sina val baserat på aspekter relaterat till form, funktion, kultur och emotionella kopplingar (Homlong, 2006b, s. 78). I samma studie fick en grupp yrkesverksamma inom hantverk göra samma övning med att välja och beskriva textila mönster. Homlong (2006b) kunde i jämförelsen mellan grupperna se att de känslomässiga bedömningsgrunderna var likartade, men att de kulturellt kopplade referenserna var fler hos de yrkesverksamma som hunnit införskaffa fler referenser och erfarenheter av estetiska uttryck och därmed kunde beskriva med ett mer nyanserat språk. Det visar att referenser och erfarenheter kan stötta förmågan att kommunicera med estetiska uttryck.

2.4. Professionspråk formar didaktik

I slöjden använder elever och lärare oftare kroppsspråk jämfört med verbalt språk i handledningens kommunikation (Borg, 2008; Johansson, 2002), vilket kan vara en förklaring till att lärare upplever att det är svårt att sätta ord på elevernas lärande (Borg, 2001, s. 181; Ekström, 2008; Ekström & Hasselskog, 2015). Läraren behöver ett språk för att kunna diskutera arbetsprocesser, slöjdföremål och erfarenheter, menar

Hasselskog (2010, s. 250) och efterlyser det han benämner som ”yrkesspråk”. Hasselskog studerade slöjdlärares olika sätt att undervisa och identifierade fyra idealtyper som var och en använde yrkesspråket på olika sätt: *Service mannen* som hjälpte och stöttade eleverna i att lösa problem hade ett sparsamt yrkesspråk, *Instruktören* som instruerade och vägledde använde hantverkstermer, *Handledaren* som förklarade och handledde använde hantverks- och processtermer som yrkesspråk och detsamma gällde idealtypen *Pedagogen* som i sin roll förde dialog och lyssnade (Hasselskog, 2010, s. 158, 191). Bland idealtyperna varierade alltså användningen av yrkesspråk från sparsam användning av ämnesspecifika begrepp till regelbunden användning av hantverks- och processtermer (Hasselskog, 2010, s. 158, 191). I den kartläggning Hasselskog gjort är fokus riktat mot lärande av hantverkstekniker och kartläggningen nämner inget specifikt om yrkesspråk för stöttning i idéutveckling eller kommunikation kring estetiska uttryck.

Andersson m.fl. (2020) har undersökt lärarens användning av olika kommunikationsformer och kommunikativa resurser vid instruktioner. Även här är fokus på hantverkstekniker och analysen nämner inte estetiska aspekter som resurser i slöjdundervisningens kommunikation. Också i Andersson m.fl. (2020), med Hasselskog som medförfattare, lyfts behovet av det som i artikeln benämns som ett ”ämnesspråk”. I studien kom forskarna fram till att lärarnas bruk av ämnesspråk var tillfälligt och utan medvetna val av ämnesspråk (Andersson m.fl., 2020, s. 11). Lärarna i studien tänkte inte på kommunikation som ett didaktiskt redskap, utan ”tänker kommunikation som ett val av undervisningsmetod och handlar utifrån det” (Andersson m.fl., 2020, s. 11).

För att lärarna ska kunna utveckla sin undervisning på vetenskaplig grund behöver den egna praktiken kunna verbaliseras med ett ”metaspråk”, menar Westlund (2015, s. 17). Westlund kallar lärarnas språk för metaspråk med koppling till språkvetenskapen där meta står för att på ett systematiskt sätt förstå och beskriva hur språk fungerar på en mer abstrakt nivå. Med metaspråkets hjälp kan läraren ge eleverna en väl genomtänkt undervisning och metaspråket kan bli ett stöd för eleven i lärandet (Westlund, 2013). Westlunds avhandling bygger på studier kring lärares metaspråk vid undervisning i läsutveckling, men didaktiska

paralleller kan dras till slöjdlärares uppdrag att stötta elevernas utveckling i att skapa och förmågan att ”läsa” och tolka estetiska uttryck i slöjdföremål. I det här licentiatprojektet riktas fokus mot hur estetiska uttryck kommunicerar med slöjdande i samhandlande och vilket språk som kan stötta didaktiska val för en undervisning där de estetiska uttrycken används som resurs. Det fokusvalet känns särskilt angeläget med bakgrund av det Hasselskog (2010) och Andersson m.fl. (2020) kartlagt kring lärares språkanvändning i slöjdundervisningen där kommunikation kring estetiska aspekter inte varit i fokus. Homlongs (2006a) tidigare nämnda studie har fokus på estetiska aspekter i textila mönster och hon visade att elever och vuxna (textilslöjdlärare och utbildade designers) till största del använde vardagsspråk med utgångspunkt i deras personliga erfarenheter när de beskrev de mönstrade tygerna. Homlong (2006a, s. 211) efterlyser en begreppsprecisering kring de estetiska aspekterna inom slöjdundervisning och påminner om den verbala begreppsbildningens viktiga betydelse för förmedling av den praktiska kunskapen i undervisning.

Westlund (2013) kallar alltså lärarnas språk för ”metaspråk”, Hasselskog (2010) benämner det språk som läraren använder i sin lärarroll för ”yrkesspråk”, Andersson m.fl. (2020) benämner lärarens språk som ”ämnesspråk” och Homlong (2006a) efterlyser en ”begreppsprecisering”. I kappan används ”professionsspråk” för att beskriva begrepp och termer för kommunikation kring didaktiska val i syfte att kunna utveckla och utvärdera slöjdundervisning. Ordvalet markerar att det handlar om ett språk för professionen slöjdlärare, en lärarroll med särskild ämneskompetens med specifikt professionsspråk. Lärarnas språkbruk kan bidra till att utveckla undervisning (Westlund, 2013, 2015) och därmed kan professionsspråk sägas forma didaktiken, det vill säga forma undervisningsval kring frågorna vad, varför och hur.

2.5. Sammanfattning av forskningsläget

Kapitlets presentation av tidigare forskning kring slöjdundervisning och estetiska uttryck som behandlats i licentiatprojektets artiklar ger en bild av att kommunikationen i slöjdundervisningen domineras av fokus på

material, tekniker och verktyg och att kommunikationen ofta är icke-verbal, främst i form av kroppsspråk. När tidigare forskning lyfter estetiska uttryck handlar det antingen om a) att kommunicera kring något som redan skapats eller b) att kommunikationen är svår. Tidigare forskning visar också att det saknas ord och begrepp för att beskriva estetiska uttryck. Det konstaterades att elever behöver stöttning i kommunikation kring estetiska uttryck och att slöjdlärare vill utveckla sin kompetens kring estetiska uttryck.

Kappan lyfter tidigare forskning som pekar på att det estetiska uttrycket är en del av slöjdundervisningens komplexa samhandlande, men de estetiska uttryckens roll i det samhandlandet är endast sparsamt studerad. Tidigare forskning lyfter fram hur kommunikationsformer i slöjdundervisning har kartlagts, hur rumsliga rörelsemönster vid kommunikation har studerats och hur kommunikation i handledningssituationer granskats. Undervisningens utformning, i kappan kallad iscensättning, kan ge eleverna en bra grund för förhandling och reflektion kring det som skapas. Inspiration i slöjdens arbetsprocess kan vara bilder, material, föremål, kollaborativa inslag och gemensamma teman. Det lyfts också att det finns risker med inspirationsexempel eftersom de kan styra på oönskade sätt. Estetiska uttryck kan påverka våra känslor och kan aktivera minnen vilket kan nyttjas när slöjdarens erfarenhetsbank växer. Tidigare forskning visar att språk anpassat till professionen behövs för handledning och för utveckling och diskussion kring slöjdundervisning.

Översikten av tidigare forskning visar att det behövs klassrumsstudier i grundskolans slöjdundervisning rörande hur estetiska uttryck används för inspiration och i idéutveckling i de tidiga faserna i slöjdens arbetsprocesser. Det finns också behov av en reflektion kring didaktiska perspektiv för sådan undervisning och det behövs ett professionsspråk för att diskutera didaktik för kommunikation där estetiska uttryck är inkluderat. Ambitionen med licentiatprojektet är att bidra med exempel på hur estetiska uttryck kan kommunicera och kommuniceras i slöjdundervisningen, ge exempel på professionsspråk och förslag på vilken betydelse professionsspråk kan ha i arbete med estetiska uttryck i slöjdundervisning.

Teoretiska utgångspunkter

För att skapa förståelse för kommunikation och lärande där kroppar, material, verktyg och rum samhandlar har tidigare forskning använt teorier från skilda fält. Exempelvis har *sociokulturell* teori använts i slöjdpedagogiska studier som fokuserat på kommunikation i slöjdsalen (t.ex. Andersson, 2021; Gyllerfelt, 2023b; Westerlund, 2015) och möjliggjort fokus på mellanmänskliga relationer i slöjdundervisning. *Sociomateriell* teori har använts för att till exempel undersöka hur undervisning och lärande påverkas av och samverkar med materialiteter och teknologi, såsom klassrumsmiljöer, läromedel och digitala verktyg (Segelman, 2024) och för att analysera genusstrukturer i slöjdens undervisningsmiljöer (Sigurdson, 2014).

Ett växande intresse inom sociomateriell teori är att ifrågasätta den traditionella uppdelningen mellan människor och materiella objekt (t.ex. Hofverberg, 2019; Hofverberg & Kronlid, 2018). Inom pedagogik innebär det att forskare undersöker hur både människor och icke-mänskliga aktörer (som teknologier och materiella objekt) tillsammans formar lärandeprocesser och pedagogiska praktiker. I den forskningen betonas att kunskapsskapande är en process som är intimt kopplad till materiella förhållanden och/eller teknologi, det vill säga en onto-epistemologisk kunskapssyn (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 10). Den inriktningen i sociomateriell teori tar inspiration från *posthumanism*. En central tanke inom posthumanism är kritiken mot den antropocentriska idén om människan som universums centrum och inom posthumanism betonas istället att människan är del i ett större ickehierarkiskt nätverk där bland annat djur, växter och ting också har betydelse (Åsberg, 2012). Forskning inom posthumanism berör bland annat materialitet och kroppslighet och det är en mångfacetterad forskning i ständig utveckling. Exempelvis skriver Bennett (2010) om *Thing-Power*, det vill säga föremåls förmåga att påverka och Barad (2007), med utgångspunkt från kvantfysik, skriver om samhandling mellan forskaren, det som beforskas och det omgivande rummet. ”Posthumanistiska studier är ett analytiskt svar och ett förhållningssätt till det materiellas betydelseproducerande potential”,

skriver Åsberg m.fl. (2012, s. 23) och understryker att posthumanismen består av överlappande forskningsfält som kan vara relevanta för skilda områden som exempelvis pedagogik. Inom förskoleforskning har posthumanistiska teorier använts för att beskriva hur rum, föremål och förskolebarn samhandlar och skapar motstånd och möjligheter (t.ex. Lenz Taguchi, 2012; Magnusson, 2017; Änggård, 2009). Inom slöjdpedagogisk forskning är uttalat posthumanistiska teorier mindre vanligt även om flera slöjdforskare använder tankegångar som tangerar och till viss del överensstämmer med de posthumanistiska fälten.

Jag menar att posthumanistiska teorier kan vara till stöd för att förstå slöjdens utvidgade relationella kommunikation. I licentiatprojektet hämtas därför inspiration från teoretiska perspektiv inom posthumanistisk pedagogik (t.ex. Johansson, 2019; Lenz Taguchi, 2000, 2012; Magnusson, 2017) och teoretiska perspektiv kring kroppsligt lärande från forskningsområden såsom Embodied Learning, nymaterialism och hantverksvetenskap (t.ex. Groth, 2017, 2022; Maapalo, 2017; Maapalo & Østern, 2018; Molander, 1996). Inspiration hämtas även från forskare från skilda fält med filosofiska tankar och teorier som tangerar de posthumanistiska fälten (t.ex. Ingold, 2011/2022; Ingold, 2013; Malafouris, 2013, 2021; Pallasmaa, 2017). Nämda fält är inte kompatibla på alla plan, men de har alla ett gemensamt intresse för kroppens och materialens betydelse i skapande och lärande. Det är den gemensamma nämnaren jag tagit fasta på i den teoretiska översikt som presenteras här. Urvalet grundar sig i litteraturstudier där områden och begrepp som är centrala för projektets syfte och frågeställningar har utkristalliserats: rum, att tänka genom material, kommunikation, haptik, affordance och assemblage. Kapitlet är strukturerat efter dessa områden som på flera sätt tangerar varandra, bygger vidare på varandra och sammanflätas. Syftet med de utvalda teoretiska perspektiven är att med dem som ett raster tydliggöra de estetiska uttryckens betydelse och potential i slöjdundervisningen.

3.1. Aktörer i samhandling

Slöjdundervisningen kan ses som en samhandling mellan material, verktyg, elever och lärare där delarna är ömsesidigt beroende av varandra

och där delarna som samhandlar påverkar varandra. Eleven påverkar materialet med verktyg. Materialet bjuder på möjligheter och motstånd, vilket uppfattas av eleven via verktyget. För att kunna forma materialet är eleven beroende av egenskaper hos verktyg och material. För att material och verktyg ska kunna formas behövs elevens kropp, musklernas styrka och hur de koordineras. Det här samhandlandet kan beskrivas med hjälp av det posthumanistiska begreppet *intraaktioner* vilket innebär en ontologisk uppfattning av att samhandling består av delar som endast finns i relation till övriga deltagare i samhandlingen (Barad, 2007, s. 33, 139). Prefixet *intra* markerar en skillnad till *interaktioner* som vanligtvis uppfattas som samspel *mellan* deltagare och *intraaktion* som samhandling *med* deltagare (Barad, 2007, s. 139). I en *intraaktion* existerar inte delarna i samhandlandet individuellt, utan de *blir till* som samhandlande aktörer, menar Barad (2007, s. ix, 33, 139). Det vill säga, delarna uppstår ur samhandlingen (Barad, 2007, s. 179). Det kan exemplifieras med hur estetiska uttryck skapas genom våra val av material, former och färger, men i skapandet formar även de estetiska uttrycken oss. I möte med de estetiska uttrycken föds nya idéer och materialets motstånd kan också tvinga oss att tänka om. Vi kan behöva anpassa vår idé och förhandla med materialets egenskaper i samhandling med verktyg, rum med mera. Samhandlingen ger erfarenheter och muskelminnen som slöjdaren bär med sig. Det estetiska uttrycket kan alltså sägas bli till i en förhandling mellan elev, lärare, verktyg, material och rum (jfr Lenz Taguchi, 2012, s. 55–56). I kappan används begreppet ”samhandlande”³ för att benämna den *intraaktion* och den *transformering* som uppstår i och mellan deltagare, mänskliga och ickemänskliga, i skapande aktiviteter. Barad (2007) kallar det samhandlingen och deltagandet gör för *becoming*.

We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming. (Barad, 2007, s. 185)

³ Ordvalet grundar sig i att det finns teori som använder ”interaktioner” i liknande betydelse som Barads *intraaktioner*, se exempelvis Ingold, (2011/2022, 2013), Pallasmaa (2017), Norris (2004) och Groth (2017). Genom användningen av *samhandlande* kan dessa texter inkluderas i kappans resonemang kring kommunikation, materialitet och estetiska uttryck i slöjdundervisning tillsammans med texter som använder begreppet *intraaktion*.

Det teoretiska begreppet *becoming* har bland annat använts för att beskriva samhandling i naturen (Deleuze & Guattari, 2015/1987), hur identitet och kön konstrueras (Butler, 2007) och för att beskriva hur vi kan beakta det okända i en process (Braidotti, 2006, s. 145–146). Barad beskriver *becoming* som sammanvävningen av de olika delarna i samhandlingen, hur de påverkar varandra och tillsammans konstituerar den värld vi upplever (2007, s. 182–185). Johansson (2019), som utgår från Deleuze och Guattari, gör en undervisningskoppling och översätter begreppet *becoming* till *blivande* (se även Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2012) och begreppet används i resonemang om vad undervisning kan vara och vad barn kan bli (jfr Magnusson, 2017, s. 32). I den här texten väljer jag att använda den svenska översättningen ”blivande” för att resonera om hur samhandling påverkar och möjliggör.

I slöjdundervisningens samhandlingar finns en rad olika deltagare som bidrar i *blivande*; både mänskliga, såsom elever och lärare, och icke-mänskliga, såsom material, verktyg, slöjdbänkar och maskiner. I samhandlandet deltar även immateriella aspekter såsom kunskaper, kultur, traditioner, normer och föreställningar rörande estetiska uttryck. Inom posthumanistisk teoribildning kan deltagarna i en samhandling benämnas som *aktörer* och aktörerna kan få *agens*, det vill säga få kraft att påverka och förändra, i relation till andra aktörer (Barad, 2007, s. 139–140; Lenz Taguchi, 2012, s. 22–23). Med det synsättet kan estetiska uttryck i en inspirationskälla ses som aktörer som får kraft att påverka formgivningen. De estetiska uttrycken i inspirationskällan får *agens* i relation till slöjdarens tidigare erfarenheter, en sammanflätning där gamla och nya intryck kan ge slöjdandet drivkraft och riktning. I slöjdundervisningen kan alltså elevernas tidigare erfarenheter få *agens* i relation till elevernas möte med ny inspiration. Exempelvis kan en bild påverka och väcka idéer som i de digitala anslagstavlor i Omwami m.fl. (2022, 2024) och hästbilden i Andersson m.fl. (2018)⁴. Även uttryck som skapas kan få *agens* i relation till förväntningar, idéer och de förutsättningar som erbjuds i slöjdundervisningen.

⁴ Exempel som lyftes i kapitlet Tidigare forskning avsnitt 2.1 och 2.2.

Rum kan också vara en aktör (Lind, 2010, s. 219–220). Rum, med de förutsättningar som där erbjuds, kan få agens i relation till elever och de slöjduppdrag eleverna får (jfr Lenz Taguchi, 2012). Rummet blir då en aktör med möjlighet att påverka hur estetiska uttryck kan kommunicera i samhandlande med de materiella förutsättningar som finns i rummet. I slöjdsalen kan det specifika och specialutrustade rummet möjliggöra att estetiska uttryck kan skapas och kommunicera i samhandling. En slöjdsal utan den utformning och utrustning som behövs kan på samma sätt hindra skapande och hindra att estetiska uttryck kommunicerar (jfr Andersson & Risberg, 2018, s. 16; Gyllerfelt, 2023b, s. 1–2, 55–62; Maapalo, 2017). Rummets utformning har betydelse för elevers möjlighet att mötas och interagera, menar Gyllerfelt (2023b, s. 62) och tillägger att interaktionen inkluderar möbler, material, verktyg och maskiner. Gyllerfelt föreslår att slöjdsalen⁵ kan ses som ett läromedel och därmed ses som en resurs i undervisningen (Gyllerfelt, 2023b, s. 103). Med synen på slöjdsalen som ett läromedel kan aktörerna i salen användas som didaktiska verktyg i samhandling, ett synsätt som kan vara till hjälp för läraren i iscensättningen av undervisningen. Till exempel kan läraren iscensätta en undervisning där eleverna får erfarenheter av estetiska uttryck, en iscensättning som blir av vikt för hur erfarenheter kan aktiveras som aktörer med agens. Erfarenhet ska dock inte ses som något statiskt som en enskild individ bär på. Magnusson (2017) beskriver erfarenheter som:

något som uppstår, utvecklas och rör sig med de relationer med vilka de omges. Estetik blir då något som skapas i den gemensamma kulturen, men som också kan utmana den och utforska den, och därmed också fungerar som en potential i relation till kulturen (Magnusson, 2017, s. 21)

Estetiska uttryck kan alltså ses som en kollektiv erfarenhet som byggs i samhandlande. Iscensättningen av undervisningen kan ge förutsättningar för den typen av kollektiv erfarenhet och det inkluderar utformningen av både det fysiska rummet, dess materialiteter och relationer samt utformningen av det kulturella rummet, det vill säga det urval av traditioner och kreativa nytolkningar som tillgängliggörs. De möjligheter

⁵ Av Gyllerfelt kallad slöjddklassrummet.

och det utrymme för ömsesidig lyhörddhet som lärarens iscensättning av undervisningen erbjuder blir avgörande för hur aktörerna kan samhandla och bidra till blivande (jfr Johansson, 2019, s. 61, 63).

3.2. Thinging, att tänka genom material

Det sätt vi hanterar och strukturerar våra erfarenheter är luften vi andas och havet vi simmar i, uttrycker Sousanis (2015) i sin poetiska avhandling skapad i seriemagasinformat. Han visar därigenom hur dramatiskt erfarenheter både kan stänga och öppna möjligheter för vår förståelse.

The means by which we order experience and give structure to our thoughts – our languages – are the stuff we breathe in and a sea we swim in. Languages are powerful tools for exploring the ever greater depths of our understanding. But for all their strengths, languages can also become traps. In mistaking their boundaries for reality, we find ourselves, much like flatlanders, blind to possibilities beyond these artificial borders, lacking both the awareness and the means to step out. The medium we think in defines what we can see. (Sousanis, 2015, s. 51–52, i original i kombination med bilder i serieformat)

Det medium vi tänker i definierar vad vi kan se, skriver Sousanis (2015, s. 52) och vidgar språk till att vara alla de olika media vi tänker med. Sousanis varnar för att språk kan begränsa oss och uppmanar oss att tänka bortanför språkliga gränser, gränser som han menar egentligen inte finns. Om vi ser material som språk och vi ges möjlighet att tänka genom material, hantera, laborera och skapa med material, vad kan vi då få syn på? Malafouris (2013) menar att tänkande uppstår mellan hjärna (tanke), kropp och ting. I senare texter kallar han detta för *thinging* och han vill, tillsammans med sin medskribent, genom begreppet thinging, tydliggöra att vi tänker *med och genom* saker, inte bara *om* saker (Malafouris & Koukouti, 2021, 2022). Att skapa är att tänka (Ingold, 2013, s. 21; Malafouris, 2021; Malafouris & Koukouti, 2022, s. 267) och tanke och kropp ska inte ses som två separata enheter utan snarare som aspekter av processer där mening, tankar och språk kommer från de estetiska erfarenheterna av den kroppsliga aktiviteten (Johnson, 2007, s. 1). Att på det sättet tänka med och genom material och föremål erbjuder också något som Malafouris (2013) kallar *materiell förankring* (*material anchoring*). Begreppet är hämtat från Hutchins (2005) och innebär att material och

föremål kan agera som fäste för tanken i likhet med ett ankare. Enligt Malafouris (2013) kan det behövas en extern struktur som kan manipuleras för att stimulera och stödja tanken. Samma idé presenterar Murphy (2005), som menar att ankaret också ger möjlighet till kommunikation kring idéer, vilket kan stödja en *kollaborativ föreställning*, en gemensam mental bild, av det som skapas. Murphy (2005) exemplifierar ankaret med en ritning som blir ett stöd när en grupp arkitekter diskuterar en byggnadslösning. I slöjdundervisning kan ankaret vara en skiss, en bild, en modell eller material som slöjdaren laborerar med (jfr Jagell & Homlong, 2024). Vygotskij (1995, s. 14) kallar en idé som tar fysisk form för *kristalliserad fantasi*, fantasi som materialiserats. När idén tar form i en skiss eller en modell finns något materiellt och konkret att samtala kring, en kristalliserad fantasi som vi kan relatera till. Möjligheten att kommunicera med hjälp av material kan få oss att förstå utan att vi verbalt riktigt kan förklara varför och hur (Malafouris, 2013, s. 100). Att tänka genom material och tolka materiella tecken innebär ett förhållningsätt:

to interpret a material sign is not to provide a verbal substitute for it; rather, it is to become habituated with the interactive possibilities and consequences of its performance in context without bothering about exegetical questions. (Malafouris, 2013, s. 117–118)

Det handlar inte om att ersätta det materiella med ord utan snarare att förhålla sig till möjligheter och konsekvenser på ett öppet sätt.

Malafouris (2013) teori kring tänkande genom material har likheter med det Ingold (2013) presenterar. Material tänker *i* oss, när vi tänker *genom* dem, menar Ingold (2013) och han beskriver analysen av en bild eller ett föremål som en *korrespondens* i rörelse av tillväxt och blivande (Ingold, 2020), en korrespondens med *praktik* snarare än med *objekt* (jfr Barad, 2007; Johansson, 2019, s. 59–63). I slöjdundervisningen skulle detta kunna appliceras på hur eleven bekantar sig med material genom sina sinnesintryck, genom att känna och uppleva estetiska intryck och uttryck, och den kommunikation eleven har med materialet när hen i laboration prövar och omprövar olika möjligheter. Med det synsättet innehåller slöjdens arbetsprocess mängder av analysmoment där vi tänker genom material med hjälp av våra sinnen i samhandling med rum och relationer.

Ett slöjdforskningsexempel på detta är Hofverberg och Kronlid (2018) som intresserar sig för broderitrådens korrespondens med eleven i ett broderiprojekt i slöjdundervisning med årskurs 7. De följer en tråd och när broderitråden trasslar sig konstaterar forskarna att materialet *i sig* inte kan skapa situationen med den trasslig tråden, och det är inte heller *eleven själv* som orsakar trasslet (Hofverberg & Kronlid, 2018, s. 963). Tråden och tyget *sambandlar* med eleven och i samhandlingen påverkas vad som är möjligt att göra. Hofverberg och Kronlid (2018, s. 964) uppmanar till att uppmärksamma de relationella aspekterna för kritisk granskning av hur materiella krafter påverkar en lärsituation. Pallasmaa (2017) har liknande idéer. Han menar att skapande i olika former är specifika sorters *ickeverbalt tänkande* som representerar sinnesmässiga och förkroppsligade tankar, karakteristiska för det specifika konstnärliga mediet (Pallasmaa, 2017, s. 106). Han beskriver arbetet med material som ett sätt att existentiellt och metafysiskt filosofera kring tillvarons villkor. I den typen av filosoferande uppluckras gränsen mellan jaget och världen, vilket gör att vi kan omdefiniera vårt medvetande (Pallasmaa, 2017, s. 106–107). Pallasmaa refererar till Rushdie (1990) som menar att en konstnärlig upplevelse kan guida oss till gränsen mellan jaget och världen och mjuka upp gränsen. Baserat på dessa forskares arbete argumenterar jag för att en konstnärlig upplevelse kan likställas med estetiska erfarenheter som erhålls i samband med slöjdande. Estetiska erfarenheter i slöjdande kan alltså beröra oss och få oss att se nya perspektiv i skapande och blivande (jfr Barad, 2007; Johansson, 2019; Lenz Taguchi, 2000).

3.3. I kommunikation med estetiska uttryck

I slöjdundervisning har kroppsspråket stor betydelse i kommunikationen (t.ex. Andersson, 2021; Borg, 2001; Johansson, 2002). Utöver kommunikation med kroppsspråk finns det även behov av att kommunicera verbalt kring estetiska uttryck, vid exempelvis inspiration till ett arbetsområde, vid idéutveckling, vid handledning i arbetet och vid utvärdering när slöjdföremålet är klart. Kommunikationen med estetiska uttryck behöver stöttning och ett specifikt språk, hävdar Laamanen och Seitamaa-Hakkarainen (2009). Att använda inspiration och interna

mentala bilder är viktigt i idéutvecklingen menar de, men tillägger att inspiration och mentala bilder är utan funktion om undervisningen inte också erbjuder kunskaper om designelement och designverktyg, det vill säga förståelse för det visuella språket och hur det kan användas. Utöver kunskaper om hantverksteknik, menar de att undervisningen behöver innehålla stöttning i att förstå det visuella språket.

Inom det bildsemiotiska fältet görs försök att hitta termer och begrepp som kan beskriva den visuella mångfald som omger oss (se exempelvis Kress & van Leeuwen, 2006; Selander & Kress, 2010). Några av de begrepp som Kress och van Leeuwen (2006, s. 239–258) tar upp för tredimensionella objekt går att applicera på slöjd:

Grad av tredimensionalitet: Hur volym och tredimensionalitet används i formspråket. Exempelvis kan en figurskärning i trä ha lågrellief och vara väldigt platt (låg grad av tredimensionalitet) eller ha högrellief och då stå ut från underlaget med volym och ”kropp” (hög grad av tredimensionalitet).

Kontext: Det sammanhang som föremålet befinner sig i. Det kan vara underlaget föremålet står på, rummet det finns i eller kulturen som det är del i.

Funktion: Den funktion föremålet har i den aktuella kontexten och den användning den kan ha i andra sammanhang.

Grad av abstraktion: Hur föreställande eller abstraherat föremålets uttryck är.

Genom att dela begrepp och ramverk för beskrivning av estetiska uttryck, till exempel med närliggande fält som design och arkitektur, kan slöjdens föremål ta plats på en större arena och därigenom hävda sina särskilda egenskaper, etablera sin särart samt få inspiration till utveckling (Zetterlund, 2015). Begreppen kan skärpa vår blick på det bekanta och utmana oss att urskilja aspekter som vi tagit för givna. Genom begrepp och ramverk kan slöjdundervisningen få språk som kan vara till hjälp för förståelse av och i kommunikation med estetiska uttryck.

Men att dela begrepp och ramverk för beskrivning av estetiska aspekter med andra fält kan också innebära en risk. Att jämka in en typ av skapande i ramverk som är formade för andra typer av uttryck kan göra

att viktiga särdrag missas. Det är något som uppmärksammas av ett flertal forskare. Designsemiotiska teorier kan reducera formanlys till *bara språk*, varnar Vihma (2007, s. 225), och menar att form även har andra karaktäristiska egenskaper än språkliga. Vihma får medhåll av Malafouris (2013, s. 91) som påpekar att orden inte kan bära samma mening som själva föremålet. Malafouris varskor att viktiga egenskaper hos föremål går förlorade när föremålets språkliga aspekter görs till objekt snarare än föremålen. Även Barad (2007, s. 132) varnar för att det verbala språket kan separera kunnande om värld och föremål, vilket kan leda till att kunnande förloras i mellanrummen om språket får för mycket makt. Molander (1996, s. 55) uppmärksammar klyftan mellan beskrivningen och verkligheten som beskrivs. Molander menar att språket i sig självt inte är nog, det måste fyllas med erfarenhet.

Personliga erfarenheter och kunskaper om tekniker samt erfarenhet från skapande påverkar möjligheten att ta beslut kring estetiska uttryck, konstaterar Homlong (2013, s. 739). I relation till erfarenheterna kan språkets koppling till de estetiska uttryck som eleverna arbetar med i slöjden skapa en känsla av mening. Aktiverade minnen av erfarenheter kan bli broar till gemensam förståelse. Även samhandling direkt med material kan stärka kommunikation och minska kommunikationsklyftor. I kommunikation med material kan elev och lärare peka och relatera. De kan till exempel känna på en fasade kant och tillsammans uppleva hur den ger en skärbrädan ett mjukt intryck eller peka och diskutera en lösning i relation till en skiss. Det verbala språket kan på så sätt få förankring och kommunikation kring estetiska uttryck i idéutveckling kan då underlättas (jfr Lahti m.fl., 2016; Malafouris, 2013; Murphy, 2005; Omwami m.fl., 2022, 2024).

3.4. Den haptiska kommunikationen med materialet

Mötet mellan sinnesintryck och kroppsmedvetande kan bidra med information i skapande. *Haptik* är den information som förmedlas mellan kropp och omgivning genom att individen förnimmer föremålet i förhållande till kroppen och kroppen i förhållande till föremålet (Gibson,

1966, s. 97). Individens får därigenom information om både sin kropp och om omgivningen, till exempel information om ett föremål.

The haptic system, then, is an apparatus by which the individual gets information about both the environment and his body. He feels an object relative to the body and the body relative to an object. It is the perceptual system by which animals and men are literally in touch with the environment. (Gibson, 1966, s. 97)

Gibson kallar det haptiska systemet för ”The sensibility of the individual to the world adjacent to his body by the use of his body” (Gibson, 1966, s. 97), vilket tydliggör att det handlar om ett aktivt möte mellan kropp och omvärld. Ordet *taktil* används ibland synonymt med haptisk, men det finns dock en skillnad. Haptik innefattar både känslan av beröring och perceptionen av den beröringen, det vill säga haptik involverar inte bara den fysiska aspekten av beröring utan även tolkningen och förståelsen av beröringen (Gibson, 1966, s. 123). Ett annat ord som förknippas med haptik är *kinestesi*. Kinestesi är vår uppfattning av kroppens ställning och rörelser och är en del av det haptiska systemet (Gibson, 1966, s. 111; Paterson, 2009, s. 769). Kinestiken handlar om kroppens rörelser medan haptiken även innefattar mötet mellan kropp och omvärld (Gibson, 1966, s. 111).

Haptik kan påverka förmågan att kommunicera. Groth m.fl. (2015) noterade att en keramikern (Groth själv) ökade sin förmåga att verbalisera sin erfarenhetsbaserade kunskap efter att ha drejat med ögonbindel. Genom användningen av ögonbindel tränade keramikern upp sin haptiska känslighet vilket gjorde att hon kunde urskilja kategorier i skapandet. Forskarna identifierade att keramikern använde sig av metaforisk språkanvändning i reflektionen kring skapandet (Groth m.fl., 2015, s. 15). Att skapa med händer är en haptisk aktivitet, poängterar Groth (2017) och tillägger att den haptiska informationen även kan förmedlas via ett verktyg. Det kan vara verktyg såsom en skölp, ett glasblåsningsrör eller den synnedsets kapp. Den information om mötet mellan slöjdare och material som förmedlas genom det haptiska systemet kan därmed vara av intresse för slöjdforskning och kan bidra till nya infallsvinklar på hur vi lär i samhandling med material och verktyg. Till exempel visar Groth (2017) att den haptiska informationen kan överföras genom att en mer erfaren

hantverkare håller om novisens hand och guidar den haptiska informationen. Det liknar det Andersson (2021, s. 115) kallar kropp-mot-kropp-handledning och Andersson och Risberg (2018, s. 198) kallar *educational nudge*, pedagogisk knuff⁶. Samverkan mellan keramiker och material har även intresserat Malafouris och Koukouti (2022) och de har undersökt en krukmakares riktade uppmärksamhet i kombination med haptisk samverkan under drejning. De kallar den samverkan *haptic attentive unity* och de menar att det leder till en transaktion som gör krukmakaren lyhörd för de kreativa möjligheterna i materialet. I kreativt engagemang i materialet används beröringen som ett verktyg (Malafouris & Koukouti, 2022, s. 267), vilket innebär att skapande inte kan ses som en linjär process som hantverkaren ensam styr över, utan snarare som en ömsesidig kommunikation (jfr Hofverberg & Kronlid, 2018; Ingold, 2011/2022; Ingold, 2013), där hantverkaren och materialet lyssnar och agerar i samhandling. Utifrån den iakttagelsen kan haptisk kunskap kopplas samman med ovan nämnda begrepp ”thinging”, att tänka med material (Malafouris & Koukouti, 2021, 2022). För nybörjaren är kommunikationen trevande och materialet styr i form av begränsningar och möjligheter (jfr Fredriksen, 2011), men för den erfarna hantverkaren är den haptiska kommunikationen med materialet mer flytande och öppnar för kreativa möjligheter (Malafouris & Koukouti, 2022, s. 279).

3.5. Affordance för möjlighet och mening

Vi behöver inte alltid beröra ett föremål för att ana hur det kan användas. Det kan räcka med en blick på ett dörrhandtag för att förstå att dörren går att öppna och en pinne vi ser kan bjuda in till möjligheten till en lek där pinnen agerar som om den var en orm (jfr Pramling & Wallerstedt, 2019; Pramling m.fl., 2019; Vaihinger, 1911/2021). Föremål och företeelser kan sägas få *affordance* (Gibson, 1966, 1979). Genom att erfara (*perceive*) omvärlden kan vi också direkt uppfatta de värden och betydelser som finns hos föremål och företeelser i en specifik miljö, menar Gibson (1979, s. 127). Vi kan uppfatta vad de erbjuder (*afford*). Gibson (1979, s. 127) kallar det här för att något får *affordance* och understryker att *affordance*

⁶Handledningsstrategier som lyftes i kapitlet Tidigare forskning avsnitt 2.1.

uppstår relationellt, det vill säga att erbjudandet uppstår i förhållande till en unik individ med dess unika egenskaper i en specifik miljö. Reed (1993) utvecklar begreppet genom att inkludera individens möjlighet att ha en riktad intention till affordance. Med intention menar Reed (1993, s. 61–62) att individen kan ha en idé som leder till en strävan i en specifik riktning. Det kräver att individen kan förstå en situation och kan planera sin handling utifrån den förståelsen (Reed, 1993, s. 63). Överfört till ett undervisningssammanhang kan det exempelvis vara vad en elev ser sig ha för handlingsutrymme i en specifik skoluppgift. Till exempel hur mycket utrymme det finns för kreativitet och personliga estetiska uttryck.

Begreppet affordance är svåröversatt, menar Qvarsell (2001) och ger exempel på möjliga översättningskandidater: miljöerbjudande, meningserbjudande och invitation till handling (Qvarsell, 2001, s. 101). Hon riktar fokus mot *vad* i en miljöes villkor som kan erbjuda barn mening och intresserar sig för vilka initiativ barnen själva tar (Qvarsell, 1999, s. 14). Översättning av affordance till *meningserbjudande* har anammats av flera förskoleforskare, bland andra Änggård (2009) som intresserat sig för hur förskolebarn i en förskola med utomhuspedagogik väljer att använda föremål i sin omgivning, hur det påverkas av normer och ideal och hur det kan forma barnens identiteter. Med hjälp av föremål som pinnar och stenar återskapade barnen i studien kulturella erfarenheter de mött i sin omvärld. Barnens vana att leka i skogsmiljö hade gett dem en tränad blick för att se naturföremålets potential (Änggård, 2009, s. 131), men förskolan arbetade också medvetet med att komplettera detta genom att personalen stöttade och utmanade barnens lekmöjligheter, exempelvis med att ge förslag på vad naturföremål kunde vara. Förskolebarnen fick meningserbjudanden både genom *egna erfarenheter* de hade med sig och genom *erfarenheter de introducerades till*.

Vissa erbjudanden uppfattar vi människor automatiskt men de flesta erbjudanden lär vi oss genom erfarenheter.

Att uppfatta världen innebär samtidigt att uppfatta sig själv och sin komplementära roll till världen. När ett föremål används är det en slags förlängning av handen eller en del av användarens kropp. Gränsen mellan individ och omgivning är på så sätt inte fixerad vid hudens yta. (Änggård, 2009, s. 222)

Vid användning av föremål menar Änggård (2009) att gränsen mellan individ och omgivning kan suddas ut. Detta liknar Pallasmaas (2017, s. 106–107) tankar om hur arbete med material och möten med konstnärliga upplevelser kan beröra oss och få oss att se nya perspektiv (jfr avsnitt 3.2). Erfarenheter i kombination med användning av föremålen kan alltså hjälpa till att suddas ut gränsen mellan det interna och det externa och därmed även öka möjlighet för kommunikation kring gemensamma erfarenheter.

Även slöjdforskare har intresserat sig för begreppet affordance. Maapalo och Østern (2018) använder fotokollage och multisensoriska intervjuer som samverkande forskningsmetoder för att visa hur material och rum kan få affordance och bjuda in till handling. Kollagen av fotografier synliggör slöjdsalens sammanflätningar av föremål och material. De multisensoriska intervjuerna visar att trä kan få agens exempelvis genom att materialet sensoriskt kan väcka kroppsliga minnen, vilket Maapalo och Østern (2018) menar kan användas som lärtillfällen (jfr Homlong, 2006b, s. 72).

3.6. Assemblage synliggör samhandlande

Materialen trä, metall och textil är centrala i slöjdundervisningen (Skolverket, 2022c). Materialen har unika egenskaper och bjuder på möjligheter och motstånd (jfr Fredriksen, 2011). Slöjdaren behöver lära sig möta materialet i ett samhandlande där slöjdaren visserligen påverkar materialet, men där materialet också påverkar slöjdaren (jfr Hofverberg & Kronlid, 2018; Ingold, 2013, s. 21). Samhandlingen mellan slöjdare och material påverkas även av verktyg, läraren, specialanpassade undervisningsrum, förutsättningar för skapande med mera. Tillsammans kan allt detta sägas bilda ett *assemblage*, ett arrangemang av delar som samverkar. Assemblage är en konstarteknik där föremål sätts samman till ett tredimensionellt kollage. Assemblage är också ett vetenskapligt begrepp utvecklat av de franska filosoferna Deleuze och Guattari (2015/1987). Det ursprungliga franska ordet var *agencement*, som på svenska skulle kunna översättas till planritning, arrangemang eller layout. Phillips (2006) beskriver hur det ursprungliga ordvalet syftar på själva arrangemanget av

kopplingarna mellan olika koncept och hur det arrangerandet är det som ger de olika delarna mening: ”Agencement implies specific connections with the other concepts. It is, in fact, the arrangement of these connections that gives the concepts their sense” (Phillips, 2006, s. 108). Det är hur de specifika kopplingarna i samhandlingen är arrangerade som skapar mening åt delarna (Phillips, 2006), vilket tydliggör att själva samhandlingen är det centrala i begreppet assemblage. I assemblaget samhandling finns både variationer och likheter, men intresset är inte att beskriva hur något är, inte att sortera i dualistiska motsattpar eller identifiera hierarkier (Puar, 2012, s. 58). Istället är intresset riktat mot att se vad assemblaget *gör* (Puar, 2012, s. 57). I den amerikanska översättningen valdes ordet assemblage (Phillips, 2006) och begreppet har kommit att användas flitigt inom posthumanistiska teoribildningar för att utforska hur verkligheten konstrueras genom sammanfogningar av olika aktörer och krafter, inklusive mänskliga och ickemänskliga element (t.ex. Barad, 2007; Bennett, 2010; Haraway, 2016).

Användandet av begreppet assemblage inom pedagogisk och utbildningsvetenskaplig forskning påverkar hur vi tänker kring undervisning i en ständigt föränderlig värld genom att fokus riktas mot process snarare än att beskriva hur något är (Strom & Martin, 2017, s. 6–7). Assemblage kan både ge en bild av undervisningens komplexitet och vara ett verktyg för att analysera vad delarna i assemblaget samhandling gör och producerar (Strom & Martin, 2017, s. 7). I en undervisningskontext kan det handla om vad läraren gör och vad som är möjligt att göra i en klassrumssituation i det specifika undervisningsassemblaget (jfr Strom & Martin, 2017, s. 8). Forskare som använt assemblage i pedagogisk forskning är exempelvis Engdahl och Ceder (2023) som skriver om dans i idrottsundervisning som *danceassemblage* och Hellman och Lind (2017) som genom att se undervisning som ett assemblage kunde identifiera didaktiska möjligheter i filmprojekt.

Genom att synliggöra vad assemblaget består av; vilka aktörer, mänskliga och ickemänskliga, inklusive idéer, känslor, krafter och materialiteter som samhandlar (Åkesson, 2023, s. 51), kan intresset riktas mot frågor kring hur och varför exempelvis lärande eller identiteter uppstår. Barad (2007, s. 171–172) använder begreppet *becoming* för att

beskriva vad som möjliggörs i assemblage, nämligen ett ständigt omformande och blivande där gränser skapas och omförhandlas i samhandling. En förändring i ett assemblage kan formuleras som *becoming*, konstaterar Åkesson (2023, s. 51). *Becoming* är aldrig statisk utan ska snarare ses som en process (Strom & Viesca, 2021) och en riktning till något nytt som inte funnits förut (Strom & Martin, 2017, s. 8).

3.7. Slöjdens samhandling med estetiska uttryck

I teorikapitlet har olika aspekter som påverkar kommunikation med estetiska uttryck presenterats. De aspekter som lyfts tangerar varandra på flera sätt. Med det teoretiska raster som presenterats ska *samhandling* förstås som det sätt delarna som ingår i slöjdundervisningens kommunikation möts i handling och därmed påverkar varandra ömsesidigt. Delarna kan benämnas *aktörer* och estetiska uttryck ses som en av aktörerna tillsammans med exempelvis material, verktyg och slöjdaren själv. Att laborera med material i slöjden kan ses som att *tänka med material*, en materialkommunikation där slöjdaren får information *haptiskt*. Samhandlingens delar bildar ett *assemblage* av aktörer i samverkan. I relation till varandra kan aktörerna i assemblaget få *affordance*, det vill säga få särskild betydelse i särskilda sammanhang. *Affordance* kan riktas och därigenom användas för att ge *meningserbjudanden*. De här utvalda teoretiskt förankrade begreppen behövs för att förstå studiens resultat. De är teoretiska glasögon som kan synliggöra de estetiska uttryckens betydelse och potential i slöjdundervisningen. Sammantaget säger den presenterade teorin att vi, när vi slöjdar, kommunicerar med material och i det samhandlandet kan estetiska uttryck ses som en aktör.

Metod

Licentiatprojektets empiri består av filmmaterial vilket har analyserats med multimodal samtalsanalys. Metodiska val för licentiatuppsatsens studier, guidestudien och undervisningsstudien, har redovisats i de artiklar som licentiatprojektet innefattar (Jagell, 2022; Jagell & Homlong, 2024) samt i Jagell (2023). I det här kapitlet lyfts några fler aspekter kring metodologiska val för respektive studie, och metodologiska val för kappan introduceras.

4.1. Guidestudien kartlägger

I planeringen av guidestudien användes resultatet från en forskningsförberedande studie (Jagell, 2019). Det var en intervjustudie om hur museipedagoger och Levande verkstadspedagoger⁷ strukturerade konstpedagogisk undervisning och resultatet visade att tolkandet av estetiska uttryck var en central del. Ambitionen var att prova en modell som utvecklats i den forskningsförberedande studien i undervisning, men på grund av den pågående Covid-19-pandemin var det omöjligt att under åren 2020–2021 genomföra en klassrumsstudie. Intresset styrdes därmed om till en undersökning av hur någon som har som profession att beskriva estetiska uttryck kommunicerar. En guide som visar en utställning skulle kunna vara en sådan person och kulturarbetares innovationsförmåga under pandemin erbjöd en mängd digitala visningar att välja bland. För att kunna studera slöjdens estetiska uttryck valdes en guide som gjorde en digital visning av en slöjduitställning. Utställningen hette Slöjdvägar och producerades av Leif Burman och Mikael Löfström. Den pågick 13 juni – 31 oktober 2020 på Kulturgatan i Bodafors i södra Sverige. Den filmade digitala visningen, Slöjdvägar (Gottlieb & Löfström, 2020), är 38 minuter lång och visar 70 av utställningens totalt 339 föremål. Filmen är producerad av Kulturgatan genom kuratorerna Dorte Gottlieb och Mikael

⁷ Levande verkstad är en pedagogik med rötter i Bauhausrörelsen som bygger på en metod, en idé, en målsättning och ett förhållningssätt som den amerikanska konstnären och pedagogen Adelyne Cross-Eriksson arbetade fram och utvecklade (Hallström, 1996; Liljegren m.fl., 2020).

Löfström. I guidestudien valdes ett av föremålen, en svarvad skål, ut för analys. Urvalet grundar sig i att föremålet visas med en tydlig vy där både guide och föremål syns. Klippet med skålen är 1 minut och 5 sekunder.

Multimodal samtalsanalys





Filmklippet transkriberades och analyserades med multimodal samtalsanalys genom att stillbilder från filmen fick samhandla med verbal transkription. Multimodal innebär i det här sammanhanget att kommunikationen innefattar flera modaliteter; verbalt språk, ansiktsuttryck, kroppsspråk med mera (jfr Broth & Keevallik, 2020, s. 41). När guiden presenterade skålen hade även rum, slöjdföremål, ljud, erfarenheter med mera en aktiv roll. För att inkludera detta i analysen användes analysbegreppet *materiella yttranden* (Asplund, 2022; Dearden, 2006). Analysarbetet strukturerades med hjälp av en tabell (se bild 4:1) med rubrikerna *Rad*, *Säger*, *Gör vad*, *Materiella yttranden*, *Videos utsnitt* och *Närbild*. Under tabellrubriken materiella yttranden formulerades vad de multimodala delarna bidrog med i kommunikationen. I utställningskatalogen fanns en dikt som slöjdaren skrivit som beskrivning av skålen och mot slutet av presentationen läste guiden upp dikten. I analyskolumnen ”Materiella yttranden” formuleras hur dikten samhandlade med skålens mönster såsom det visas i filmens bildutsnitt. De materiella yttranden som observerades i utsnittet i bild 4:1 var:

Rad 13: Texten på papperet erbjuder stöd för minnet. Dikten etablerar skålens form och mönster. Dikten omformar förståelsen för de estetiska uttrycken hos skålen.

Rad 15: Sidoljuset förstärker det skölpskurna mönstret. Skålens mönster kommunicerar myr med hjälp av dikten som läses.

Rad 16: Genom sidoljuset kan mönstret tydligare kommunicera kopplat till diktens narrativa erbjudande.

Bild 4:1 Exempel på guidestudiens analysstabell

Rad	Säger?	Gör vad?	Materiella yttranden	Bild
13	(.3) stigen går inte genom myren (.1)	Tittar ner på lapp	Texten på papperet erbjuder stöd för minnet Dikten etablerar skålens form och mönster. Dikten omformar förståelsen för skålen.	
14	knappt ens om vintern (.2) myren tar som tag i en (.1) suger tag i varje steg (.1) å i tiden	Tittar upp för att titta ner igen		
15	som om myren ständigt (.1) grubblar (.) pyser (.) jäser (.2) doften (.) livet färgen (.) obrydd (.) snåttren (.) schiarn (.1) starren (.) nog och övernog (.1)	Voice over	Sidoljuset förstärker det skölpskurna mönstret Skålens mönster kommunicerar myr med hjälp av dikten som läses	
16	som sommaren (.2) å färgen (.2)	Voice over In-zoomning	Närbilden med sidoljus möjliggör att undersidan kan kommunicera sitt mönster kopplat till diktens narrativa erbjudande	

Kommentar. Elisabet Jagell, [CC by 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Sista kolumnen har stillbilder som visar filmens bildutsnitt med guiden i utställningsrummet. Rad 15 och rad 16 visar inzoomade närbilder av skålen, vilket synliggör filmens visuella språk i multimodalt samhandlande med guidens verbala kommunikation.

Analysbegreppet materiella yttranden synliggjorde och artikulerade materiella och estetiska multimodaliteter, vilket gjorde det möjligt att se dem som aktiva medspelare i analysen. Analystabellen användes som underlag för samtal i forskningsseminarier med handledare, doktorand-kollegor och andra forskargrupper i samhandling med att klippt visades. Justeringar gjordes utefter nya upptäckter som framkom i samtalen och i den egna analysen. Vid analysen framträdde fem resurser som guiden använde för att kommunicera estetiska uttryck. Resurserna formulerades som *fem ledtrådar* till hur estetiska erfarenheter i slöjdföremål kan kommuniceras, och avslutningsvis gavs förslag på hur ledtrådarna skulle kunna appliceras i slöjdundervisning som didaktiska resurser. Ledtrådarna var *Rummet, Beröra och hantera, Ickeverbala medspelare, Urvalet* och *Egna erfarenheter*.

Forskningsetiska aspekter i guidestudien

Filmen, varifrån klippet som analyserats är hämtat, finns offentligt publicerad, innehåller inget känsligt innehåll och kan därmed användas i studien utan samtycke. Filmskaparna kontaktades ändå för att informeras om studien och för att ge möjlighet till samtycke, vilket gavs. Även slöjdaren som skapat skålen som visades i klippet kontaktades och informerades om studien. Utställningsprojektet genomfördes med stöd av Nämnden för hemslöjdsfrågor. Den filmade visningen var gjord för Nämnden för hemslöjdsfrågors årliga kunskapsseminarium som riktar sig till regionala kulturchefer, tjänstepersoner och aktörer inom hemslöjdsområdet. Nämnden för hemslöjdsfrågor har kontaktats och informerats om studien.

4.2. Undervisningsstudien prövar

I undervisningsstudien var avsikten att pröva resultaten från guidestudien (Jagell, 2022) för att se hur de fem ledtrådarna kunde fungera i praktiken. Studien genomfördes av Jagell (undertecknad) och min huvudhandledare Siri Homlong. Vi iscensatte en forskningslektion baserad på de fem ledtrådarna utformad med fokus på hur kommunikation med estetiska uttryck och erfarenheter kan stödja elevers lärande i slöjdundervisning i samhandlande med material, verktyg och tekniker. Forskningslektionen var en anpassad träslöjdlektion i en slöjdsal med elever som var 8 – 9 år. Lektionen upprepades vid tre tillfällen med fyra elever per tillfälle. Fokus på de yngre slöjdeleverna hade grund i att den åldersgruppen är lågt representerad inom slöjdpedagogisk forskning (Borg, 2021, s. 240) och yngre slöjdelever innebär elever från årskurs 3 eftersom slöjdundervisning i Sverige oftast startar i den årskursen (Ekström & Hasselskog, 2015, s. 6, 35, 65, 188). För att fånga både verbal och kroppsburen kommunikation mellan eleverna, mellan elev och material och mellan lärare och elev/elever valdes film som empiriinsamlingsmetod (jfr t.ex. Frohagen, 2016; Johansson, 2002; Oja m.fl., 2014). Eftersom ansiktsuttryck är extra betydelsebärande för yngre barns kommunikation (Heikkilä, 2006) var det angeläget att elevernas ansiktsuttryck kunde finnas med i inspelningarna. Därför valdes att filma med ett bildutsnitt där elevernas ansikten kunde

ses. I materialinsamlingen användes fyra kameror och det totala film-materialet är 10 timmar och 41 minuter innehållande aktiva tillfällen av samspel.

Forskningsetiska aspekter i undervisningsstudien

I analysarbetet bearbetades filmempirin till stillbilder och teckningar. Den typen av multimodalt visuellt material kan visa mänsklig samverkan (Broth & Keevallik, 2020), visa hur material och föremål påverkar kommunikationen (Heath, 2004) och visa delar av det kroppsburna lärandet som text inte kan (Ahlskog-Björkman & Koch, 2011). Licentiatuppsatsens båda studier har därför använt film och fotografi som metod för att samla empiri. Till skillnad från guidestudien, som använde en redan publicerad film, användes egenproducerat material i undervisningsstudien, vilket aktualiserade att forskningsetiska aspekter behövde redogöras noggrant. De etiska kraven (SFS_2003:460, 2003, §18) finns för att skydda minderåriga elever (Vetenskapsrådet, 2017), och för att kunna bidra med vetenskaplig grund för undervisning behövs metoder som både är praktiskt genomförbara och kan visa elevernas kommunikation samtidigt som eleverna är skyddade. Undervisningsstudien etikprövades (Dnr 2022-03830-01) och med hänsyn till elevernas unga ålder behövde materialet avidentifieras i enlighet lagen om etikprövning (SFS_2003:460, 2003). Eleverna har fingerade namn och skolan lokalisering anges inte (*God forskningssed*, 2017). I arbetet med att avidentifiera filmmaterialet var en utmaning att hitta en lösning på hur betydande visuell information i exempelvis blickar och ansiktsuttryck ändå skulle kunna visas (jfr Jordan, 2014; Nutbrown, 2011; Rose, 2016; Wiles m.fl., 2012). Lösningen blev att bearbeta stillbilderna till linjeteckningar. Linjeteckningarna skapades av undertecknad genom ett digitalt ritprogram med en digital penna. I Jagell (2023) utvecklas hur empiri från studier som involverar yngre elever kan presenteras så att lärande kan synliggöras samtidigt som de etiska riktlinjerna beaktas.

Minderåriga informanter

Eleverna som deltog var minderåriga och kunde därmed ses som extra utsatta eller sårbara informanter (Quennerstedt m.fl., 2014). Studien ordnades därför så att riskerna för informanterna minimerades genom att studien genomfördes i en för eleven känd och trygg miljö (elevens skola). Elevernas prestationer i studien låg inte till underlag för skolans bedömning inom skolämnet slöjd, men kunde dock bidra med kunskaper genom att forskningslektionen var utformad efter mål och riktlinjer i läroplanen, Lgr22 (Skolverket, 2022). Eleverna informerades om studien i klassen och vårdnadshavare fick information och samtyckesblankett (se bilaga 1–3), dels via klassens ordinarie digitala informationskanal, dels i pappersformat. I informationsdokumentet fanns en version som riktade sig till föräldrarna och en version som riktade sig till eleverna, språkligt anpassad till elevernas ålder. Samtycket har dokumenterats och arkiveras vid forskarens huvudman, det vill säga Göteborgs universitet.

Transkription som modell och tolkning

Linjeteckningarna gjordes för att avidentifiera eleverna, men arbetet fick även andra effekter än etiska. Avidentifieringsarbetets olika steg bidrog även till analysen. För att en transkription ska vara lätt att läsa bör den inte innehålla för mycket information, och arbetet med transkriptionen kan därmed bli en viktig filtreringsprocess, menar Ochs (1979, s. 44). Linjeteckningar är förenklade bilder och skapandet av dem innebar en rad beslut kring vad som skulle vara med och vad som skulle utelämnas. Arbetet krävde noga avvägningar av vilka bildelement i stillbilderna som var informationsbärande, ett arbete som i sig var en analys. Transkriptionerna inklusive linjeteckningarna är representationer som ger en begränsad och utvald bild av hur världen såg ut vid det specifika tillfället och transkriptionerna ska därmed ses som modeller (Duranti, 2006, s. 309). Duranti hävdar att det är just de modellliknande egenskaperna hos transkriptioner som gör att vi kan använda dem för att resonera om och genom dem. När ett ögonblick väljs ut och gestaltas i en stillbild eller en linjeteckning lyfts ögonblicket från att vara en lätt förbisedd sekund i ett skeende till att, i analys och diskussion, få stå som exempel för något allmängiltigt.

Forskaren som aktiv aktör


I visuell etnografi används bilder av olika slag som medium för att analysera och presentera material (Pink, 2013). Att som forskare själv vara den som skapar bilderna som ska samhandla med transkriptionerna kan vara en fördel, och att dessutom ha deltagit i den situation som bilderna visar kan ge förståelse för kontexten som de frysta ögonblick som bilderna är del i. De utvalda bilderna från undervisningsstudien ger styrda vinklar och begränsade bildutsnitt av miljön, men genom att själv varit på plats och upplevt den myllrande miljö som slöjdsalen var vid empiriinsamlingen kunde valen av vad som behövde vara i fokus underlättas. Med min bakgrund som lärare och slöjdare är jag del i den yrkesvardag som undersöks (jfr Barad, 2007, s. 185). Att ha egen erfarenhet av slöjd-undervisning har gett mig en ingång som underlättat vid planeringen av studierna och underlättat analysen. En slöjdundervisningsbakgrund kan vara en fördel vid praktisknära forskning och bidra med en särskild blick för att ”se” det som finns att se, menar Johansson (2018, s. 116). Som ”insider” är det samtidigt viktigt att aktivt medvetandegöra sig om sin roll och hur rollen påverkar forskningen, något som varit ständigt aktuellt i licentiatprojektet genom min egen lärarbakgrund. Samtidigt som jag var en ”insider” var jag också en ”outsider” vid genomförandet av forskningslektionen genom min forskarroll. McNess m.fl. (2015) ifrågasätter forskarrollerna ”insider” och ”outsider” och funderar över om de är för stereotypa. De beskriver rollerna: ”the outsider as detached and objective, and the insider as culturally embedded and subjective” (McNess m.fl., 2015, s. 295). De föreslår en tredje roll kallad ”third space” (McNess m.fl., 2015, s. 311), en roll mellan ”insider” och ”outsider”, av Milligan (2016) kallad ”inbetween”. Milligan skriver om rollen ur ett tvärkulturellt perspektiv, men rollen menar jag även kan överföras till undervisningsstudiens kontext och det ”mellanrumskap” som bildas i förhållande till rollerna lärare och forskare. Rollen som ”inbetween” möjliggjorde att jag i undervisningsstudien kunde ha både rollen som lärare och forskare. I planeringen av forskningslektionen, och till en viss del även under genomförandet, var jag ”inbetween” i ett pendlande mellan att använda min lärarerfarenhet för de didaktiska val som behövde göras och använda min forskningskompetens med hjälp av min samarbetspartner, tillika

handledare, i planering och genomförandet av empiriinsamlingen. Det iterativa pendlandet gav tillgång till annars svåråtkomliga perspektiv.

Multimodala transkript

Liksom i guidestudien användes multimodal samtalsanalys (Broth & Keevallik, 2020) i analys av undervisningsstudiens empiri. Filmmaterialet var dock betydligt mer omfattande än materialet i guidestudien varpå en första översikt behövde göras. I översikten fanns alla klipp med, och för de delar som var av intresse för studien sammanfattades aktiviteterna i klippen kortfattat tillsammans med beskrivande nyckelord och stillbilder från filmklipp. Utifrån nyckelorden och stillbilderna framträdde paralleller och mönster mellan olika elevpars kommunikation med estetiska uttryck. Dessa parallellmönster formulerades som teman och ett urval av korta sekvenser som kunde exemplifiera synliggjordes genom utkast till multimodala transkriptioner där bild och verbal transkription samhandlade. Urvalet gjordes utifrån licentiatprojektets syfte och frågeställningar och som analysraster för transkriptionerna användes rubriken *Didaktiska, materiella och kroppsliga yttranden* i likhet med analysbegreppet materiella yttranden som användes i guidestudien. Analysarbetet strukturerades med hjälp av tabell med rubrikerna *Rad, Tid, Videons bildutsnitt, Säger, Gör vad* och *Didaktiska, materiella och kroppsliga yttranden* (bild 4:2).

Bild 4:2 Rubriker i undervisningsstudiens analysstabell

Rad	Tid tal/bild	Videons bildutsnitt (något beskuret)	Säger?	Gör vad?	Didaktiska, materiella och kroppsliga yttranden
8a	2:15/ 2:19		Josse: Kan den inte ha en liten hatt?	Josse tittar på Iris. Iris sätter den kubiska bit hon håller i på giraffens huvud. Iris och Josse skrattar *. Josse vänder blicken till lådan	Spillbitarna erbjuder sina former som inspiration Bitarna möjliggör laboration till modell Erfarenheten av en hatt delas
8b	2:19/ 2:22			Iris vrider hattbiten 90°. Testar på olika ställen på	Modellen kommunicerar ett uttryck och möjliggör en

Kommentar. Elisabet Jagell, CC by 4.0

I sista kolumnen under rubriken *Didaktiska, materiella och kroppsliga yttranden* står i analysstabellens första rad (rad 8a i bild 4:2):

- Spillbitarna erbjuder sina former som inspiration
- Bitarna möjliggör laboration till modell
- Erfarenheten av en hatt delas

Genom att på det sättet formulera vad de materiella och immateriella aktörerna i slöjdsamhandlandet bidrog med kunde de estetiska uttryckens kommunikation synliggöras. Transkriptionsanalyserna användes, liksom i arbetet med guidestudien, som samtalsunderlag i seminarier med handledare, doktorandkollegor och andra forskargrupper. Seminarie-samtalen bidrog till att nya perspektiv kunde tillföras och transkriptions-analyserna utvecklades iterativt. I presentationen av studien användes sedan delar av transkriptionsanalyserna. De hade då omarbetats till multimodala transkript för att underlätta för läsaren, men också för att bättre kunna återge den flödande process som arbetet i slöjdsalen var, se exempel i bild 4:3. De flesta multimodala transkripten presenteras med flera bilder i följd för att stillbilderna inte ska ses som frysta och isolerade ögonblick utan som del i en pågående slöjdaktivitet.

Bild 4:3 Ett av undervisningsstudiens multimodala transkript



Kommentar. Elisabet Jagell, [CC by 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

4.3. Kappan syntetiserar

Kappan använder resultat från guidestudien och undervisningsstudien i syntetisering i syfte att undersöka hur undervisning i slöjd kan ge utrymme för estetiska uttryck som didaktiska resurser. Som metod har den visuella metoden *bilddialoger* utvecklats med inspiration från visuell etnografi och konstnärlig forskning. I kappans bilddialoger möts stillbilder från vardera studien i dialog för att ge svar på den första forskningsfrågan: Hur kan estetiska uttryck kommunicera i samhandling med slöjdande? Resultatet från bilddialogerna flätas sedan samman med teoretiska utgångspunkter i syfte att ge svar på den andra forskningsfrågan: Vad behövs för utveckling av slöjdundervisning med estetiska uttryck som resurs?

Bilddialog möjliggör analys

Visuella metoder kan hjälpa oss att reflektera, menar Brode-Roger (2023). Brode-Roger visade några av sina fotografier från Svalbard vid ett forskarseminarium vid Konstfack hösten 2023. Bilderna presenterades i par och mötet mellan bilderna riktade vår blick till specifika detaljer som i dialog med varandra bidrog till att belysa perspektiv kring plats, kulturarv och makt. Presentationen väckte idén om att låta bilder från licentiatprojektets två studier gå i dialog med varandra för att synliggöra gemensamma nämnare och för att sammanfatta vad de två studierna tillsammans kan producera för kunskapsbidrag. Att använda bilder som empiri och analys i kvalitativ forskning kan kallas *kritisk visuell metodologi* (Rose, 2016), vilket innebär ett förhållningssätt där bilder, föremål och beskrivningar ses som likvärdiga meningsbärare (Pink, 2013, s. 14). Enligt Rose (2016, s. 22–23) har kritisk visuell metodologi tre utmärkande kriterier, här grovt sammanfattade, tolkade och kompletterade med exempel anpassade till licentiatprojektets syfte. Kritisk visuell metodologi:

- a. *Tar bilder på allvar*, vilket innefattar att beakta att bilden är del i kontexter, men att bilden samtidigt har egen agens. Till exempel kan bildens kontexter och sammanhang ge ledtrådar till tolkning såsom kännedom om guidestudiens specifika utställningskontext och undervisningsstudiens iscensatta slöjdlektion ger förståelse för det bilderna visar. Å andra sidan kan en bild tagen ur sitt sammanhang

och satt i en ny kontext producera en ny mening såsom bilddialogerna gör i resultatavsnittet där bildmöten gör att nya detaljer i bildutsnittet identifieras och paralleller mellan bilderna kan tydliggöras.

- b. *Inkluderar sociala förhållanden och effekter av bilderna samt hur de förmedlas*, vilket innefattar förståelsen för att kulturella praktiker som skapar och sprider bilder är beroende av och producerar sociala inkluderingar och exkluderingar. Med ett kritiskt förhållningssätt behöver både de fenomen som skapar bilder och sprider bilder granskas. Även vad fenomenen har för betydelse och påverkan behöver granskas. Till exempel kommer bilderna från licentiatprojektets två studier från två helt olika praktikkontexter, två olika fenomen; ett utställningsrum och en slöjdsal. Bilderna från studierna är initialt skapade med olika mottagare och med olika syften. Analysarbetet för kappan behövde därför hänsyn tas till båda praktikernas kontexter och hur de sammanhängen påverkade kommunikationen med estetiska uttryck. I resultatavsnittets bilddialoger möts praktikernas kontexter, vilket gör att förhållanden och effekter delvis krockar. Men genom att stillbilderna är frysta bildutsnitt från filmmaterial kan bilderna delvis frigöra sig från de kulturella kontexterna och de sammanhang de kommer från. Den frigörelsen, exkluderandet av kontexten, möjliggör kopplingar mellan de två bilderna och de två skilda kontexterna. Kopplingarna visar vad som kan vara gemensamt när estetiska uttryck kommuniceras i slöjdens arbetsprocesser, vilket kan ses som ett inkluderande förhållningssätt till vad som kan anses vara estetiska uttryck i slöjd.
- c. *Beaktar ditt eget sätt att se på bilder*, som innefattar en medvetenhet om att vår blick på bilder är påverkad av historiska, geografiska, kulturella och sociala aspekter, vilket innebär att analys av bilder i kvalitativ forskning kräver vaksamhet. En vaksamhet på att vår blick aldrig är helt objektiv. En medvetenhet om den färgade blicken kan göra oss vaksamma på visuell bias i analys där bilder används som analysverktyg och i presentation av visuell analys (jfr Orquin m.fl., 2018). Till exempel är min blick på den visuella empirin bland annat påverkad av min bakgrund som lärare i bild och slöjd. Kombi-

nationen av bild- och slöjdlärares ämneskunskaper och yrkeserfarenhet, till exempel kunskaper i bildanalys samt specifika kunskaper om material och tekniker, ger ett bildrastrer färgat av två ämnestraditioner från en svensk grundskollärarkontext. Traditioner som kan krocka, men som också kan ge varandra stöd. Här i kappans resultatdel har bildämnet tradition att analysera bilders budskap använts. Det är en tradition med ett utvidgat bildbegrepp, vilket innebär inkludering av olika former av visuell kommunikation eller representation, till exempel fotografi och film (Nordström & Romilson, 1970, s. 5). Bildämnet har rötter i den semiotiska vändningen där tecken i bilder ses kunna bära betydelser kopplade till sociala och kulturella aspekter (Kress & van Leeuwen, 2006; Lindström, 2008, s. 44; Nordström, 1976).

Bilddialogerna kan ses som en form av fotografisk essä, eller *fotoessä* (photo-essay, Pink, 2013, s. 186–190). I en fotoessä blir bilderna ett sätt att förstå visuella aspekter i ett specifikt sammanhang (Skåreus, 2015, s. 20). Bilderna i en fotoessä kan exempelvis användas för att synliggöra skillnader (Goldfine & Goldfine, 2003), dokumentera kulturella fenomen (Waltorp, 2020) eller för att dokumentera människors vanor (Fulleylove, 2017). Inom fotoetnografi kan bilder användas för att bidra med aspekter som texten inte kan förmedla, såsom stämningar eller förmedling av specifika miljöers karaktär (Bourgeois & Schonberg, 2009) och bilder kan vara informationsbärare med olika grad av samverkan med text som i fotoessäexemplen ovan. Bilder kan också kombineras med grafiska framställningar av text som till exempel visar något en informant sagt (Norris, 2004, s. 76–77; Pink, 2013, s. 188). Utöver krav på en uppmärksam blick och en medvetenhet om kontext ställer användandet av fotoetnografi krav rörande upphovsrätt och forskningsetik. Pink (2013, s. 188–190) ger exempel på att den etiska medvetenheten kan användas till intressanta reflektioner kring varför en bild inte kan visas. Ett exempel på det visas i Irving (2007) där opublicerade fotografier av aidssjuka representeras genom tomma sidor med bildtexter.

I kappan används utvalda stillbilder från filmmaterial där bilderna ingår i ett skeende. Relationen mellan stillbild och film samt kunskaper om sammanhanget vid filmupptagningen ger tillgång till en rik kontext där

ljud, rörelse, material och rumslighet samhandlar. Kännedom om den kontexten sätter de frysta stillbilderna i ett sammanhang och ger möjlighet att undersöka samhandling i aktivitet med den mångfald av resurser som där används (jfr Heath, 2004, s. 280). Det ställer krav på forskaren att söka metoder som kan visualisera delar av kontexten som bidrar till förståelsen av skeendet. I Jagell (2023) beskrivs de metodiska valen och etiska avvägandena för visualiseringen av undervisningsstudiens empiri. Ett exempel på val är användningen av linjeteckningar med frilagda fält och användningen av tillägg av semiotiska tecken såsom vektorer (pilar) och onomatopoetiska (ljudhärmande) ord i transkripten (jfr Kress & van Leeuwen, 2006; Norris, 2004). Linjeteckningarna återfinns i fyra av bilddialogerna.

Bilddialog som analysmetod i kappan har följande steg:

1. Först valdes bilder till bildparen från vardera av licentiatprojektets två studier. I urvalet fokuserades på bilder som har något gemensamt i förhållande till kappans syfte att undersöka hur undervisning i slöjd kan ge utrymme för estetiska uttryck som didaktiska resurser och frågeställningarna rörande estetiska uttryck och kommunikation. I kappans resultatavsnitt placeras bilderna i dialogerna invid varandra kronologiskt med bild från guidestudien överst och bild från undervisningsstudien under. Undantag är första dialogen som består av ett multimodalt transkript från undervisningsstudien som gestaltas i en animation och den andra bilddialogen som har utdrag från guidestudiens utställningskatalog.
2. Analysen började redan i granskningen av filmmaterialet, fortsatte i skapandet av stillbilder, pågick i det löpande hanterandet av bilder i samverkan med text (jfr Knoblauch & Tuma, 2020, s. 133) och fortsatte när bilderna kommit på plats invid varandra. Det var först i och med att bilderna var på plats i bildmötet som bilderna kunde gå i direkt bildanalytisk dialog. I den ackompanjerande analystexten riktas läsarens blick först till några utvalda aspekter genom en innehållsanalys av vardera bilden, aspekter som behövs för att läsaren ska kunna förstå bilden utifrån bildens kontext.

3. Därefter frigörs bilderna delvis från sina kontexter och möts genom att ett urval av gemensamma nämnare belyses. Bilderna, i den tryckta versionen av kappan, är på samma uppslag som texten som ”packar upp” bilderna för att läsaren ska kunna ta del av dialogens samhandlande med bild och text.

Animation synliggör samhandling

Den första bilddialogen är en animation som har som syfte att synliggöra den rörelse som kännetecknade elevernas idéutveckling. I forskning kan film användas för att synliggöra kroppslig kunskap exempelvis genom att visa hantverksmetoder (Seiler m.fl., 2021), analysera lärande i hantverk (Brønne & Midtlid, 2021; Groth, 2022; Malafouris & Koukouti, 2022) eller visa rörelsemönster i en slöjdsal (Andersson & Risberg, 2018). Med anledning av de etiska riktlinjerna för forskning med yngre elever som informanter var användning av den obearbetade filmen inte ett alternativ i redovisningen av analysen av undervisningsstudien. Därför valdes i de multimodala transkripten ett serietidningsformspråk som till en viss del kunde återge den rörelse och aktivitet som pågick (jfr Kuttner m.fl., 2021; Sousanis, 2015). Rumsligheten, rörelserna eller de olika perspektiv som fanns tillgängliga i rummet kunde dock varken rå-filmen eller de multimodala transkripten visa. Det föranledde tanken på att skapa en animation av ett av de multimodala transkripten i Jagell och Homlong (2024) i syfte att tydliggöra rörelse, rumslighet och perspektiv. Första försöket var en egenproducerad stop motion animation⁸, men efter några försök där rumsligheten inte kunnat återges tillfredsställande, valdes istället en digital 3D-animation i programmen Blender och Da Vinci Resolve utförd av en animatör inom speldesign. Animatören skapade animationen utifrån filmsekvensklippet som var beskuret så att enbart elevernas händer och spillbitarna de laborerade med syntes. Animatören fick direktiv kring utsnitt, perspektiv och färgkodning av bitarna. Animationsfilmen visar bordet, lådan och spillvirkesbitarna som animerats på ett sätt så att bitarna följer rörelsebanorna så som de visas i empirin.

⁸ Stop motion är en animeringsteknik där fysiska objekt flyttas i små steg mellan fotograferade bilder för att skapa en illusion av rörelse när bilderna sätts ihop i upp i följd.

Elevernas kroppar är exkluderade i syfte att rikta fokus mot materialets rörelser i idéutvecklingen. I animationsverktyget är det möjligt att röra sig runt de skapade objekten. Den möjligheten har använts som metod för att skifta blickvy genom att rotera 180° och få tillgång till den vy som eleverna såg när de idéutvecklade med spillvirkesbitarna. Det perspektivbytet ger möjlighet till involvering (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 145) ur elevernas synvinkel. Animationsfilmen presenteras i kappan tillsammans med det multimodala transkript som visar samma sekvens för att ge läsaren tillgång till sekvensens kontext. Tidsangivelserna i transkriptet återfinns i filmen i form av en tidsräknare som syns i bild. Därigenom kan animation och transkript läsas tillsammans, vilket dels kan visa fler perspektiv av sekvensen, dels ge transparens för urvalet av de bildutsnitt som syns i transkriptet.

4.4. Teori sammanflätar

Kappans resultatdel avslutas med att resultaten från bilddialogerna sammanflätas med teoretiska utgångspunkter som lyfts i teorikapitlet. Sammanflätningen blir en metod för att söka svar på den andra forskningsfrågan: Vad behövs för utveckling av slöjdundervisning med estetiska uttryck som resurs? De teoretiska utgångspunkterna flätas ihop med resultaten genom en diskussion där kopplingar görs mellan konkreta exempel från bilddialogerna och de teoretiska begrepp som lyfts. Sammanflätningen är ett sätt att verifiera och validera resultatet genom att sammanföra praktik och teori. Sammanflätningen är även ett sätt att sätta iakttagelserna från de slutna rummen, utställningsrummet och slöjdsalen, i ett större sammanhang.

4.5. Multimodala metoder synliggör estetiska uttryck

De metodval som gjorts i licentiatprojektet har sammantaget strävat efter att synliggöra estetiska uttryck som aktör i slöjdundervisning. Det har gjorts i licentiatprojektets alla delar:

- Guidestudien synliggör estetiska uttryck som aktör genom analysbegreppet materiella yttranden (Asplund, 2022; Dearden, 2006) som ger materialet en ”röst”.
- Undervisningsstudien synliggör estetiska uttryck som aktör genom linjeteckningar med frilagda fält som visar handens möte med material.
- Kappan synliggör estetiska uttryck som aktör i bilddialoger som syntetiserar resultaten från studierna. Bilddialogerna innefattar en animation som visar materialets rörelsebanor.

Multimodal analys har använts för att visa hur estetiska uttryck kommunicerar i samhandling och hur estetiska uttryck kan användas som resurs.

Sammanfattning av artiklarna

Här följer en sammanfattning av licentiatprojektets artiklar. Den första artikeln (Jagell, 2022) sammanfattar resultatet från guidestudien och den andra artikeln (Jagell & Homlong, 2024) sammanfattar resultat från undervisningsstudien.

5.1. Artikel 1

Kommunicera estetiska dimensioner: Didaktiska ledtrådar i digital visning av slöjdställning

Jagell, E. (2022). Kommunicera estetiska dimensioner: Didaktiska ledtrådar i digital visning av slöjdställning. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdetenskap*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.7577/TechnéA.4741>



Artikeln bygger på empiri från guidestudien vars syfte var att undersöka hur slöjdföremåls estetiska dimensioner kan kommuniceras. Som metod valdes analys av en filmad digital visning av en slöjdställning där en guide, tillika kurator för utställningen, förevisar en svarvad skål. Klippet från visningen analyserades ur ett intraaktivt pedagogiskt perspektiv med hjälp av begrepp från bildsemiotik och socialsemiotiken. Med estetiska dimensioner avsågs i artikeln uppfattningar och förhållningssätt rörande utseende och sinnliga intryck. Forskningsfrågan som undersöktes var hur slöjdföremål presenteras i en visning av en slöjdställning. Ett intresse riktades även mot hur guidens sätt att kommunicera kunde överföras till slöjdundervisning.

Genom att identifiera utställningsguidens verbala och ickeverbala resurser och hur dessa intraagerade med varandra i samhandlande identifierades fem områden som var till hjälp vid presentationen av slöjdföremålet: 1) Rummet, 2) Beröra och hantera, 3) Ickeverbala medspelare, 4) Urvalet och 5) Egna erfarenheter. I artikeln avslutande diskussion ges förslag på hur dessa områden kan överföras från utställningskontext till slöjdundervisning. De fem områdena föreslogs som didaktiska ledtrådar till hur estetiska dimensioner kan synliggöras och de

föreslogs ha potential att underlätta kommunikation kring och med estetiska dimensioner i slöjdundervisningen. Ledtrådarna pekade på att det är andra aspekter än enbart det verbala som samhandlar för att stärka kommunikationen.

5.2. Artikel 2

Föreställningsförmåga som kommunikativ resurs: Slöjdelvers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling

Jagell, E., & Homlong, S. (2024). Föreställningsförmåga som kommunikativ resurs: Slöjdelvers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 31(2), 1–21.
<https://doi.org/10.7577/TechneA.5748>



Kommunikativa aspekter vid undervisning i slöjd har i tidigare forskning undersökts ur olika perspektiv: hur läraren förmedlar hantverkskunskaper och att elever lär av varandra. Även materialets roll i skapande processer har varit av intresse: hur materialet inspirerar, samarbetar eller ger motstånd i hantverksprocesser. I artikeln är fokus riktat mot multimodal kommunikation kring estetiska uttryck i ett slöjduppdrags idéutvecklingsfas. Empirin kommer från undervisningsstudien, en klassrumsstudie i en slöjdsal med en forskningslektion utformad efter de fem ledtrådar för hur estetiska dimensioner kan kommuniceras, som identifierades i Jagell (2022). I den filmdokumenterade forskningslektionen arbetade 8–9 år gamla elever parvis med att skapa spillvirkesskulpturer. Ett urval från empirin analyserades utifrån hur lärarens inledande undervisning, materialet, rummet och elevernas estetiska erfarenheter bidrog till en gemensam förståelse för hur slöjdföremålet kunde formars. Analysen utgår från begreppet *collaborative imagining* (Murphy, 2005), som visar att föreställningsförmåga är en viktig kommunikativ resurs vid idéutveckling. Analysen ger exempel på hur gemensamma erfarenheter och föreställningar används för att utveckla idéer.

Bilder från filmmaterialet används för att synliggöra lärandet där sinnlighet och kropp spelade en stor roll. För att möta de etiska kraven och samtidigt kunna visa det kroppsliga lärandet skapades linjeteckningar med frilagda fält utifrån stillbilder från filmmaterialet, vilket beskrivs närmare i Jagell (2023). Linjeteckningarna sattes samman till multimodala transkriptioner där bild och verbal transkription samhandlade. Dessa tematiseras och användas som samtalsunderlag vid forskarseminarier. Delar av transkriptionerna valdes sedan ut för att exemplifiera resultatet i artikeln.

Analysen av resultatet visar att föreställningsförmåga kan ge eleverna både imaginära och konkreta kommunikativa resurser i idéutvecklingen. Analysen visar också att eleverna använde föreställningsförmåga kollaborativt när de i samarbete omsatte tankar i handling genom samhandling med materialet och med inspiration från egna och gemensamma estetiska erfarenheter.

Resultat

Licentiatprojektets resultat presenteras här i form av bilddialoger som analyseras och sedan flätas samman med teoretiska perspektiv. Bilddialogerna är verktyg för att visa gemensamma nämnare från licentiatprojektets två skilda kontexter och visar därigenom aspekter för hur estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande. Den första bilddialogen skiljer sig från övriga genom att den är en animation.


6.1. Material i rörelse

I den första bilddialogen vänds fokus mot rörelserna vid ett elevpars idéutveckling. Dialogen är skapad utifrån ett utsnitt från undervisningsstudien. Som en visuell förförståelse för den sekvens som animationen gestaltar presenteras ett transkript i syfte att synliggöra skeendet i utsnittet. Eleverna, Iris och Josse, har ett slöjduppdrag att skapa en skulptur av spillbitar. Just före händelserna i den här bildsekvensen har de kommit på idén att skapa en giraff. Iris och Josse hade uppfattat uppdragets direktiv (max fem bitar) som att de behövde ha *exakt* fem bitar. Deras bygge bestod bara av fyra bitar så de sökte efter en lösning. I transkriptets första ruta presenterar Josse en lösning genom att föreslå att giraffen kan ha en liten hatt. I animationen som följer är fokus på hur materialet förflyttas och syftet med animation är att synliggöra material och rörelse i idéutvecklingen. Ett avsnitt i mitten av sekvensen, där materialet inte är i rörelse, är överhoppat i animationen.

Transkriptet i bild 6:1 är omarbetat till en digital 3D-animation av träbitarna som eleverna arbetar med. Animationen upplevs bäst genom följande steg:

1. Bekanta dig med transkriptet i bild 6:1 som förförståelse för sekvensen.
2. Notera färgkodningen, det vill säga vilken färg som visar vem av eleverna Iris och Josse som håller i vilken träbit och vilken färg som visar en bit båda håller i eller ingen håller i, se bild 6:2.
3. Notera att animationen startar några sekunder före första bilden i transkriptet (6:1). Detta för att du som tittare ska hinna orientera dig.
4. Notera att animationen visar sekvensen ur elevernas vy, det vill säga vi har förflyttat oss till elevernas sida av slöjdbänken. Detta för att kunna visa idéutvecklingen ur elevernas perspektiv.
5. Titta på animeringen (följ länken eller skanna QR-koden, bild 6:3) och iaktta hur elevernas idé utvecklas genom rörelse och turtagning och ta sedan del av analysen i den fortsatta texten.

Bild 6:1 (nästa sida) *Transkription Idédialog, förförståelse inför animation.* Filmklippet transkriptet baseras på är 2 minuter och 29 sekunder.

Blå text = tal, svart text = ljud, tid i bild = ögonblicket för bilden,  = föremål som drar uppmärksamhet till sig och gråton = del som inte är med i animationen i bild 6:3.

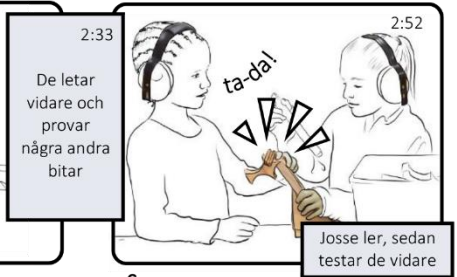
Sekvensen är även publicerad i Jagell & Homlong (2024). Elisabet Jagell, CC by-nd.



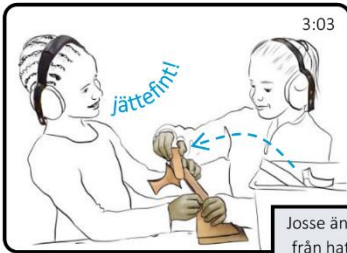
a.



b.



c.



d.

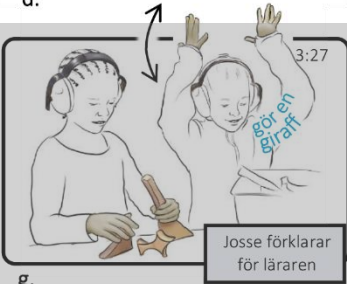


e.

Den gråmarkerade delen är inte med i animationen



f.



g.



h.



i.



j.



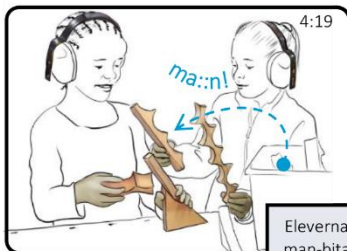
k.



l.



m.



n.



o.



p.

Bild 6:2 Färgkodning av spilverkesbitarna i animationen. Bilden är spegelvänd för att visa elevernas positioner i animeringen.

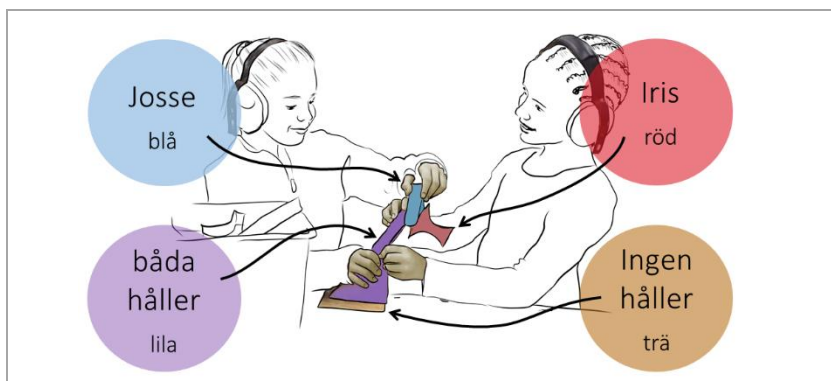


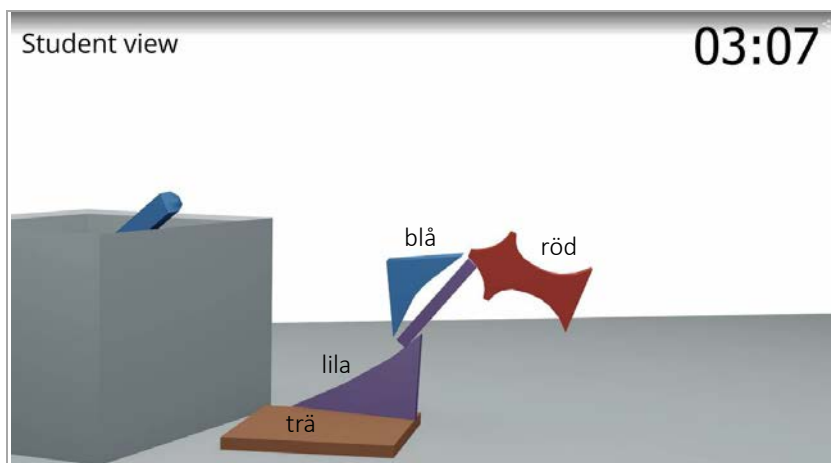
Bild 6:3 Animation av Idedialog via länk och QR-kod.

Länk: https://play.gu.se/media/0_ye7v3vwb

Animation: Martina Oyhenard-Vazquez
och Elisabet Jagell, CC by 4.0



Bild 6:4 Stillbild från animation som visar transkriptet Idedialog ur elevernas vy vid 03:07, beskuren.



Denna första bilddialog är en animation som visar ett utsnitt av elevparets idéutveckling. I animationen har det visuella reducerats till materialets rörelser. Animationen tillgängliggör idéutvecklingens dynamiska process ur ett nytt perspektiv där skulpturens framväxt blir tillgänglig ur elevernas synvinkel genom att animationen skiftat bildvy 180°. I den nya vyn och den nya ”kamerapositionen” blir även elevernas blick närvarande i animationen; vi ser det eleverna såg. Animationens reducering av antal aktörer synliggör hur material och händers aktivitet påverkar samhandlingen. Vi ser inte händerna som förflyttar bitarna, men vi ser hur de olika spillvirkesbitarna möts och skiljs åt, lyfts och sänks, väljs och ratas. Vi ser *effekten* av det händerna gör i samhandling med materialet och vi ser den inverkan som materialet har på idéutvecklingen. Trots att det endast är materialet som avbildats så blir eleverna ändå synliga och vi kan ana idéutvecklingens riktning.

I animationen ändras träbitarnas färger beroende på vem av eleverna som håller i träbiten. I ögonblicket som stillbild 6:4 visar, tid 3:07 i animationen, har Josse provat den triangelformade biten som hatt och sedan flyttat biten så att den kan vara giraffens man. Utsnittet visar att eleven gör estetiska överväganden baserat på materialets form. Triangelformen uppmanar till idéer och ”promptar”⁹ *hatt* och *man*. Materialets estetiska uttryck kommunicerar därmed form och driver idéutvecklingen. Vid tiden 3:12 i animationen tar Iris över triangelbiten medan Josse letar vidare efter fler bitar att använda (tidshopp i animationen). Färgväxlingarna visar samhandling mellan elever och mellan elever och material. Genom att följa träbitarnas rörelsebanor synliggörs hur eleverna analyserar estetiska uttryck i handling och animationen visar att rörelse kan vara ett stöd i elevers idéutveckling. Animationen kan därmed sägas vara ett exempel på att eleverna tänker i samhandling med material och de estetiska uttryck som uppfattas i materialet.

Beröringens betydelse i idéutvecklingen synliggörs i den senare delen av animationen, bild 6:5 på nästa sida.

⁹ Inom generativ artificiell intelligens, AI, kallas den instruktion som användaren ger till systemet för prompt. Att ”prompta” har här överförts till föremålet, den triangelformade spillvirkesbiten, som genom sin form kan sägas ge en instruktion eller en inbjudan till hur den kan användas i skapandet.

Bild 6:5 Översikt av klipp i animationen ruta f-j i transkript bild 6:1, 04:08–04:35, 27 sekunder, varje rad är en sekund, R-trans = räkneverket i transkript och i animationen, 4:12 = eleverna granskar tillsammans, I = Iris håller i träbit, J = Josse håller i träbit, B = båda eleverna håller i träbit, T = träbit ingen av eleverna håller i och = träbiten är utanför bild. Elisabet Jagell, CC by 4.0

R-trans	huvud	hals	kropp	man 1	man 2
4:08	I	I	I		
4:09	T	I	I		
4:10	T	I	I		
4:11	T	I	I	I	
4:12	T	I	I	B	
4:13	T	I	I	I	
4:14	T	I	I	I	
4:15	T	I	I	B	
4:16	T	I	I	J	
4:17	T	I	I	J	J
4:18	I	I	I	J	J
4:19	I	I	I	J	B
4:20	I	I	I	J	B
4:21	I	I	I	J	B
4:22	I	I	I	J	J
4:23	I	I	I	J	J
4:24	I	I	I	J	J
4:25	I	I	I	J	J
4:26	I	I	I	J	J
4:27	I	I	I	J	J
4:28	I	I	I	T	J
4:29	I	I	I	T	J
4:30	I	B	B	T	J
4:31	I	B	B	T	J
4:32	I	B	B	T	J
4:33	I	B	B	T	J
4:34	I	I	I	T	J
4:35	I	I	I	T	

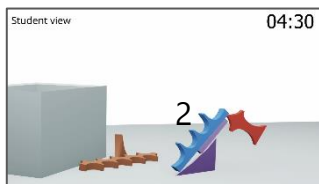
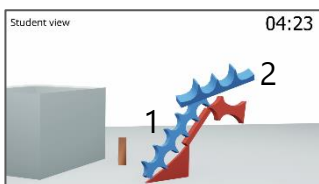
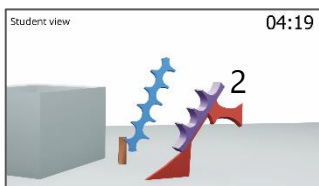
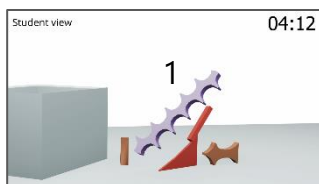


Bild 6:5 är en tidslinje över vem som håller vilken träbit under den senare delen av animationen. I utsnittet utvecklar elevparet idéer kring om giraffen de skapar ska ha en man och eleverna laborerar med fem träbitar vilka i animationen är färgkodade. Bildtexten ger information om färgkodningen och varje träbit representeras av en kolumn. Varje rad i visar en sekund i det 27 sekunder långa utsnittet. I den första kolumnen visar den gula färgen de partier där eleverna gemensamt granskar sitt bygge genom en mikroutvärdering där båda elever tittar på ett förslag i idéprocessen. Värt att notera är att eleverna provar varje man-bit mot halsbiten två gånger och att tre av granskningstillfällena sammanfaller med att båda eleverna tillsammans håller i en eller två bitar:

Vid tiden 4:12 håller båda eleverna i man-bit 1. Josse släpper manbiten under två sekunder och återtar den sedan för att föra bort den. Iris säger ett utdraget ”Ma::n” med dramatisk röst och granskningen avslutas med att Iris ger Josse ett kort ögonkast varpå de fnissar kort.

Vid tiden 4:19 håller båda eleverna i man-bit 2 under tre sekunder. Josse upprepar ”Ma::n” med liknande utdragen och dramatisk röst som Iris. Iris tittar på Josses sammansättning och granskningen avslutas med att eleverna fnissar och Josse för man-bit 1 till giraffens hals (vid 4:23).

Vid tiden 4:23 granskar eleverna sin modell, nu med man-bit 1 åter vid giraffens hals en kort-kort stund (en sekund). Här i starten av det här granskningstillfället håller eleverna inte någon bit tillsammans och när Josse lyfter på man-bit 1 ber Iris Josse att vänta. Iris, som har båda händerna upptagna med att hålla giraffens kropp, hals och huvud uppmanar Josse att prova man-bit 2 igen, men eftersom hon inte har någon fri hand att använda för att peka ut vad hon menar använder hon vid 4:25 haka och axel för att ”peka”. Vid 4:26 granskar båda eleverna modellen med man-bit 2 på plats. Granskningen pausas kort i vad som verkar vara Josses behov av att få ett bättre grepp om man-bit 2 och vid 4:29 återupptas granskningen. Josse återupprepar ”Ma::n” med utdragen, dramatisk röst samtidigt som hon skrattar och tar tag i giraffens hals och kropp och håller dem tillsammans med Iris. Iris konstaterar leende att modellen med man-bit 2 ser ut som en häst.

I det här exemplet använder eleverna återkommande gemensam fysisk beröring av modellen i samband med granskning av idéns estetiska

uttryck. Fniss och leenden används återkommande i elevernas utvärdering av förslag på idéer.

6.2. Bildmöten i bilddialoger

I planeringen av aktiviteterna som pågick i de båda studierna hade medvetna didaktiska val gjorts för att rikta uppmärksamhet mot några utvalda estetiska uttryck. I guidestudien gjordes valen av guiden och i undervisningsstudien planerades valen av oss forskare. *Titlar, liknelser, berättelser* och *rummet* användes av både guiden och eleverna för att skapa en gemensam förståelse för de estetiska uttrycken, etablera en gemensam berättelse och utveckla en idé. Uppmärksamhet skapades även genom möjligheten att kunna *beröra och laborera*. Här presenteras fem bilddialoger till. De är organiserade efter ovan nämnda gemensamma teman och bilderna möts parvis.

Titlar och beskrivning

I bild 6:6 ser vi utsnitt från utställningskatalogen i guidestudien. I förberedelserna till utställningen Slöjdvägar bad kuratorerna de deltagande slöjdarna skriva och berätta något om deras föremål till den text som skulle finnas i utställningskatalogen (D. Gottlieb & M. Löfström, personlig konversation, 15 december, 2021). Ordvalet ”berätta” var en öppen inbjudan till slöjdarna att välja typ av text att bidra med. Några slöjdare valde att skriva fakta om föremålet, andra skrev en beskrivande text om föremålet, medan några få valde en mer poetisk textform (bild 6:6). Den svarvade skålen, nummer 198 i utställningskatalogen, är det föremål som är fokus i guidestudiens empiri. Skålen är ett bruksföremål som i mötet med utställningskontexten har fått en beskrivning i form av en dikt. I kopplingen mellan text och skål liknas den skölpskurna ytan vid en myr. Den skölpskurna ytan är som en myr som ”grubblar, pyser, jäser” (Burman & Löfström, 2020, s. 29), se bild 6:6, föremål 198. Ett fält i det formulär som slöjdarna ombads fylla i när de skulle registrera sig för att delta i utställningen var ”Föremålets/Föremålens namn:” följt av en rad som gick över hela sidan och därmed bjöd in till att formulera en titel som var mer än bara ett ord.

Bild 6:6 *Utställningskatalogtexter***34. OBRUKBARA FÖREMÅL**

Mina täljda verk innehåller tankar om bruksföremål och engångsföremål som jag kommenterar och kritiserar på ett lekfullt sätt genom att använda slöjdens uråldriga metoder för att skapa vardagliga bruksföremål för hand. Dessa obrukbara engångsföremål kommer kunna existera i flera hundra år.

Moa Bogren

Tamponger 450 kr/st

Kondomer 350 kr/st

Tandborste 300 SEK

57. FLADDERMÖSS

Inge Dahlgren

Järnsmede

600 kr/ styck

198. TANKAR OM MYREN, SKÅL

Stigen går inte genom myren, knappt ens om vintern.
Myren tar som tag i en. Suger tag i varje steg, och i tiden.

Som om Myren ständigt grubblar, pyser, jäser.
Doften, livet, färgen.

Obrydd. Snåttren. Schviarn. Starren nog och övernog,
och Färgen.

Ola Ling

Tankar om myren

30/11 cm

Björk, linolja, oljefärg

4500 SEK

Kommentar. Utsnitt från utställningskatalogen till utställningen Slöjdvägar på Kulturgatan i Bodafors sommaren 2020 (Burman & Löfström, 2020, s. 10, 12 och 29). Nummer 34 exempel på berättande text, nummer 57 exempel på informerande text och nummer 198, som är texten som hör till skålen som analyserats i guidestudien, är exempel på poetisk text.

Nästa sida, överst, bild 6:7 ”Fjärilen” av *Elli Hemberg*, Rålambshovsparken, Stockholm, Fotograf: Bengt Oberger, CC by, publiceras i överenskommelse med Elli Hembergs stiftelse

Nästa sida, nederst, bild 6:8 ”Isringar” av *Elli Hemberg*, vid Billingehovs ishall, Skövde, Fotograf: Emma-Kara Nilsson, publiceras i överenskommelse med fotografen och Elli Hembergs stiftelse



Det resulterade i att ungefär hälften av föremålen fick titlar som beskrev föremålet, till exempel ”Tråg” eller ”Skateboard” och andra hälften av föremålen fick titlar som behandlade slöjdföremålet som ett konstverk, exempelvis ”Mutation” eller ”Slappt motstånd, eller, att vara slapp är att göra motstånd”. Den svarvade skål som analyseras i guidestudien har titeln ”Tankar om myren”. Titlarna fanns presenterade i utställningskatalogen tillsammans med slöjdarens namn, kort fakta om objektet och en kort text om föremålet. För skålen som var i fokus i guidestudien skapade titeln mening genom att den erbjöd förslag till hur skålens uttryck skulle kunna tolkas, något som också förstärktes genom dikten. Titeln ”Tankar om myren” gav skålens mönster möjlighet att kommunicera ”myr”. Titels meningserbjudande är villkorat till de som har erfarenhet av en myr och kan för dem ge en bredare förståelse för uttrycket och ge en djupare estetisk erfarenhet. För de utan erfarenhet av en myr uteblir den fördjupade dimensionen av det estetiska uttrycket.

I undervisningsstudien fick elevparen i uppdrag att bygga skulpturmodeller med inspiration från bland annat Elli Hembergs skulpturer ”Fjärilen” i Rålambshovsparken i Stockholm (bild 6:7) och ”Isringar” vid Billingeohovs ishall i Skövde (bild 6:8). Eleverna blev introducerade till tanken att a) skulpturer kan ha en relation till en plats, vilket kan stärkas genom en titel som ger ledtrådar till hur uttrycket kan tolkas, och b) skulpturer kan vara abstrakta, men samtidigt ge ingångar till ett berättande. Hembergs skulpturer blir *som om* den var en fjäril i parken och *som om* den var isringar som kan tänkas vara skridskons skär på isen i ishallen skulpturen står framför. Även eleverna i undervisningsstudien använde *som om*-formuleringar. De användes i kommunikation kring idéer, exempelvis var spillvirkesbitarna *som om* de var en hatt eller *som om* de var en giraff (se Jagell & Homlong, 2024). Elevernas tidigare erfarenheter fick genom *som om*-satserna en central plats då de blev nyckel till gemensam förståelse och kunde underlätta kommunikation kring de estetiska uttrycken.

I båda studierna hade erfarenheterna betydelse för betraktaren. Utan erfarenhet skulle en stor del av det estetiska uttrycket utebli. Studierna visar exempel på att erfarenheter kan ha betydelse för hur estetiska uttryck kan kommunicera med slöjdande och att en titel kan påverka hur föremålet kommunicerar med estetiska uttryck.



Liknelser och berättelser

Bild 6:9 är från den digitala visning som var del av empirin för guide-studien. Guiden håller en liten lapp och läser den dikt som finns i ut-ställningskatalogen:

Stigen går inte genom myren, knappt ens om vintern.
Myren tar som tag i en. Suger tag i varje steg, och i
tiden.
Som om Myren ständigt grubblar, pyser, jäser.
Doften, livet, färgen.
Obrydd. Snåttren. Schviarn. Starren nog och övernog,
som sommaren.
Och Färgen. (Ola Ling i Burman & Löfström, 2020, s. 29)

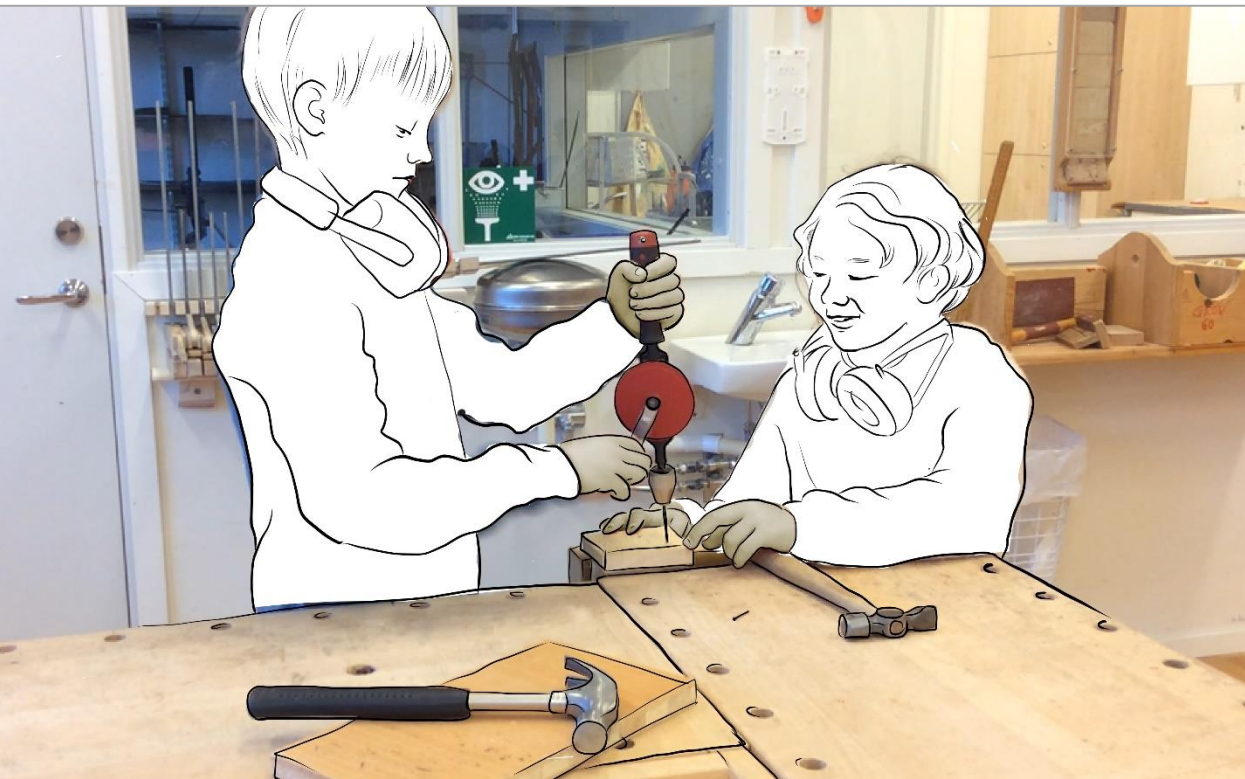
Bilden visar när guiden läst första strofen, just lyft blicken från lappen och tittar in i kameran. Ögonkontakten länkar samman skål, dikt och mottagare. Strofen ”Som om Myren...” i rad fyra inbjuder till att se myren som en medspelare i det estetiska uttrycket.

Bild 6:10 är från avslutningssamlingen i en av undervisningsstudiens forskningslektioner. Efter att det andra paret hade fått beskriva skulpturen och gissat dess titel förklarade eleven Gina hur hon och Hannes tänkt kring skulpturen. Hon berättade att skulpturen var en berg-och-dalbana där eleverna kunde leka och ha skoj. Gina pekade ut hur eleverna kunde rutscha ner för de olika banorna. Till vänster i bild 6:10 ser vi fotomontaget där skulpturen står i den utemiljö som eleverna valt i början av lektionen. I gissningsleken trodde det andra paret att skulpturen till exempel kunde föreställa en katt och att spetsarna var öron och svans. När Gina och Hannes tillsammans deklamerade titeln ”Berg-och-dal-bana” transformerades blicken och formerna gick från att vara *som om* den var en katt till att vara *som om* den var en berg-och-dalbana. Titel, skulpturmodell och kollage länkades samman till en gemensam föreställning.

Uppfattningen av de estetiska uttrycken i både skålen och elev-skulpturen ändrades och transformerades, vilket är ett exempel på att estetiska uttryck kan kommuniceras genom liknelser och berättelser som bjuder in till en gemensam kollaborativ föreställning.

Över, bild 6:9 *Guiden läser en dikt.* Stillbild (tid 03:36) från visningsfilmen som användes i guidestudien.

Nedan, bild 6:10 *Gina berättar.* På slutet av lektionen fick eleverna presentera sina skulpturer och fotomontage för varandra genom en gissningslek. Stillbild omarbetad till linjeteckning från undervisningsstudien.



I förhållandet till ett rum

I bild 6:11 ser vi guiden i utställningsrummet invid den svarvade skålen. Utställningsrummet myllrar av slöjdföremål. Skålen är i centrum av visningsfilmens bildutsnitt. Guiden står bredvid. Där skålen står är den tagen ur sin kontext som bruksföremål och är nu ett utställningsföremål. Rummet gör skålen till ett konsthantverksföremål. Skålen är till salu och för utställningsbesökaren finns möjlighet att se skålens potential som bruksföremål.

Bild 6:12 är från forskningslektionen i undervisningsstudien där elever skapade spillvirkesskulpturer i en slöjdsal. Rummet var utrustat med det som behövs för slöjdande i trä och metall. Vi ser slöjdbänkar, verktyg och fönster in mot metallrum och målarrum. Bara tysta handverktyg användes för stunden så eleverna har tillfälligt tagit av sina hörselskydd. Hörselskydden markerar att de är slöjdare och signalerar att de slöjdar med särskilda verktyg och material i ett rum där skyddsutrustning behövs. För flera av eleverna i studien var hörselskydden en märkbart betydelsefull markör som verkade påverka deras syn på sig själva. Vi ser eleverna som samarbetar med att förborra så att biten de ska spika i inte ska spricka. Biten de borrar i ligger i bänkens sidotång så att den bit som redan spikats fast kan sticka ner i tångens öppning. Hannes borrar och Gina håller i skulpturen. Rummet samarbetar och samhandlar med elevernas skapande genom att ge tillgång till vad eleverna behöver för att lyckas med sin idé. Rummet ger förutsättningar och öppnar för möjligheter.

Rummen i den här bilddialogen visar skilda kontexter med olika syften, men de har gemensamt att de är rum som möjliggör. I samhandling med informationen i utställningskatalogen; titel, en dikt och pris, blir skålen en berättelse om en myr och får ett bestämt ekonomiskt värde. Slöjdsalen möjliggör för eleverna att bli slöjdare som kan skapa i slöjdens material. Bänkarna, tillgängligheten till material, verktyg och säkerhetsanordningar faciliterar aktiviteten. Bilddialogen visar exempel på att rummets utformning och utrustning har betydelse för hur slöjd kan kommunicera estetiska uttryck genom att det kan möjliggöra roller, berättande och handlingar som inte är tillgängliga i andra rum.

Över, bild 6:11 *Guide i utställningsrummet.* Stillbild (tid 2:55) från visningsfilmen som användes i guidestudien.

Nedan, bild 6:12 *Eleverpar i arbete.* Slöjdsalen under forskningslektionen. Stillbild omarbetad till linjeteckning från undervisningsstudien. Elisabet Jagell, [CC by 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Rum vi föreställer oss

Bild 6:13 är en närbild av den skål guiden i gudestudien visar. Bilden visar skålens utsida som har två fält; en övre del som är slät och en nedre mönsterskuren del som är färgsatt i en mörkare nyans än den övre delen. Skålen är belyst av sidoljus som dels framhäver skålens tredimensionalitet, dels framhäver det skölpskurna mönstret.

Bild 6:14 är från undervisningsstudien och är ett fotomontage av ett platsfotografi som ett elevpar fotograferat på skolgården och ett fotografi av en spillvirkesskulptur som samma elever byggt. Vi ser en silverfärgad skulptur i en parkmiljö. Skulpturen består av tre triangelformade delar som står på ett fundament. Trianglarnas spetsar pekar uppåt och har samma strävan som träden i bakgrunden. Ett lågt novemberljus silas mellan träden och skapar belysta fält på gräset. När skulpturens silverfärg fångar ljuset uppstår skuggor och färgskiftningar som framhäver skulpturens yta och tredimensionalitet.

Båda bilderna förflyttar oss till platser som den som betraktar bilderna kan föreställa sig i tanken. Närbilden på skålen tar oss till det föreställda rummet genom samhandling med den dikt guiden läser. En dikt som med ord målar upp en myrmiljö. Ljuset förstärker den skölpskurna ytan så att den kan kommunicera det estetiska uttrycket ”myr”. Elevernas skulpturbild bjuder in till en föreställning av ett rum genom fotomontaget. Montaget transformerar skulpturens storlek från den lilla skulptur som eleverna kunde hålla i händerna i slöjdsalen till en tre meter hög offentlig skulptur i en omgivande miljö. Fotomontaget kommunicerar ”offentlig skulptur i parklandskap” och förstärker det estetiska uttrycket genom formatförvandlingen och integration med omgivningen. Ljuset har en inverkan i båda bilderna genom att förstärka och framhäva. Båda bilderna kan förflytta oss till en specifik plats; den övre bilden tar oss till myren och den nedre tar oss till en skolgård med en skulptur. Bilddialogens exempel visar att rum vi föreställer oss kan användas när slöjdande kommunicerar estetiska uttryck.

Över, bild 6:13 *Närbild av utställningsföremål 198* (tid 3:44). ”Tankar om myren”, skål av Ola Ling i utställningen Slöjdvägar, Kulturgatan Bodafors sommaren 2020.

Nedan, bild 6:14 *Fotomontage av skulptur på skolgård*. Ett elevpars skulptur i den miljö de valt. Ett fotomontage av fotografi av plats på skolgården och fotografi av den färdiga skulpturen.



Beröra och laborera

I bild 6:15 stryker guiden med handen över den nedre delen av skålen samtidigt som hon berättar om skålens titel. Rörelsen i kroppsspråket gör att vi förstår att titeln, ”Tankar om myren”, hänger samman med skålens skölpskurna yta på utsidans nedre del (bild 6:15). Guiden läser sedan den text som finns i utställningskatalogen, den dikt slöjdaren skrivit (se s. 75). Dikten målar poetiskt upp en bild av en myr och kopplingen mellan titel, dikt och skål tydliggörs.

Möjligheten att kunna beröra och laborera var viktig även för eleverna i undervisningsstudien. Eleverna fick i uppdrag att bygga sina skulpturer av spillvirkesbitar med redan färdiga former. I bild 6:16 ser vi Iris och Josse som undersöker spillbitens form genom en växelverkan mellan sinnesintryck från bland annat känsel och syn. Guidens och Josses (till höger i den nedre bilden) ansiktspositioner och ansiktsuttryck är närmast speglingar av varandra. De uttrycker båda en uppmärksamhet i samhandling med den information de i ögonblicket får genom fingertopparna.

Eleverna i undervisningsstudien hade tillgång till former som de kunde laborera med. Bitarna kunde sättas samman till en tredimensionell modell, vilket blev ett stöd i idéutvecklingen när eleverna skulle kommunicera kring de uttryck de ville skapa. Spillvirkesmodellen gav eleverna en gemensam visuell referens som kunde justeras och utvecklas. Modellen var även till hjälp i elevernas dialog med läraren. Elevparen kunde kommunicera sin idé till läraren via modellen och kunde då få tips och råd kring utvecklingen av uttrycket och kring hur bitarna skulle kunna sammanfogas. Elevernas idé kring det estetiska uttrycket kommunicerades därmed inte verbalt utan istället genom ett görande, nämligen genom byggandet av modellen och genom att relatera till modellen. Tredimensionaliteten hade betydelse även för guiden i guidestudien. För att kunna kommunicera den svarvade skålens estetiska uttryck till film-

Över, bild 6:15 *Guiden visar skålens undersida.* Stillbild (tid 3:16) från visningsfilm av utställningen Slöjdvägar på Kulturgatan i Bodafors sommaren 2020.

Nedan, bild 6:16 *Iris och Josse undersöker en spillvirkesbit.* Stillbild från undervisningsstudien. Iris och Josse undersöker en spillvirkesbit. CC by 4.0 av Elisabet Jagell.

publiken lyfte guiden skålen, berörde den och visade olika vinklar (bild 6:15). Möjligheten att beröra och laborera är av betydelse när slöjdande kommunicerar estetiska uttryck.

6.3. Sammanfattning av bilddialoger

Bilddialogerna visar olika sätt som slöjdande kan kommunicera i samhandling med estetiska uttryck (forskningsfråga 1) och sammanfattas i punktform:

- a) Estetiska uttryck kan kommunicera i samhandling med material och rörelse, det vill säga att estetiska uttryck analyseras i handling. Både guide och elever vred och vände på föremål när de kommunicerade respektive skapade estetiska uttryck. Möjlighet att laborera kan vara av betydelse när estetiska uttryck kommunicerar med slöjdande.
- b) Guiden och eleverna använde återkommande fysisk beröring av en modell i samband med granskning av en idéns estetiska uttryck, vilket visar att beröring av materialet kan vara ett stöd i elevernas idéutveckling.
- c) Eleverna använder återkommande fniss och leenden i utvärderingen av förslag på idéer, vilket visar att känslor och känslouttryck kan vara en faktor i val av estetiska uttryck.
- d) Erfarenheter har betydelse för hur slöjd kan kommunicera med estetiska uttryck. Utan erfarenhet skulle en stor del av det estetiska uttrycket utebli i den enskildes eller den gemensamma tolkningen av uttrycket.
- e) Estetiska uttryck kan kommuniceras genom liknelser och berättelser som bjuder in till en gemensam, kollaborativ föreställning. En titel kopplad till ett slöjdföremål kan stärka och styra hur föremålet kommunicerar med estetiska uttryck.
- f) Rummets utformning och utrustning har betydelse för hur slöjd kan kommunicera estetiska uttryck genom att det kan möjliggöra roller och handlingar som inte är tillgängliga i andra rum. Ett rum

eller en miljö kan ge ett föremål eller en person en roll som kan påverka vad som upplevs som möjligt.

- g) Rum vi föreställer oss kan användas när slöjdande kommunicerar estetiska uttryck, till exempel kan en föreställning och fantasi ta form i en modell och därigenom underlätta kommunikation i idéutveckling.

6.4. Bilddialoger möter teori

Efter presentationen av bilddialogerna får de här möta teoretiska begrepp som presenterades i teorikapitlet. Analysen av dialogerna flätas samman med teoretiska utgångspunkter i syfte att visa vad som behövs för utveckling av slöjdundervisning med estetiska uttryck som resurs (forskningsfråga 2).

Slöjdamlage visar samhandling

I slöjdande samhandlar elev, lärare, material, verktyg, estetiska uttryck med mera. Samhandlingen mellan de olika deltagarna i slöjdens arbetsprocess kan benämnas som ett *slöjdamlage*. Begreppet slöjdamlage är en sammansättning av ordet *slöjda* och begreppet *assemblage* skapat med inspiration från Engdahl och Ceder (2023) som skriver om *dancemlage*. Slöjda är aktiviteten slöjdaren gör när ett föremål framställs. Assemblage i slöjdamlage syftar på det vetenskapliga begreppet för sammansättning av olika delar som samverkar och blir till (Deleuze & Guattari, 2015/1987 (i den svenska översättningen ”anordning”); Puar, 2012, s. 57). Sammansatt blir slöjda + assemblage ett slöjda-assemblage, här förkortat till slöjdamlage. Slöjdamlage är en sammanfattning av de komponenter, de aktörer (Latour, 1996, 2015; Lenz Taguchi, 2012, s. 23), som behöver samhandla för att eleven ska kunna slöjda och lära genom slöjd. Aktörerna kan exempelvis vara material, verktyg, slöjdbänk, slöjdaren själv, färdigheter som teknikkunskaper och erfarenheter av estetiska uttryck. Begreppet *aktör* indikerar att deltagarna, aktörerna, kan få kraft att påverka och påverkas i en process av samhandling (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Spillvirkesbiten gör vad som benämnts som ett *materiellt yttrande* (Asplund,

2022; Dearden, 2006; Jagell & Homlong, 2024) genom att formen på spillvirkesbiten promptar, uppmanar till, idéer kring vad den skulle kunna användas till. Exemplet i bilddialogen ”Material i rörelse” visar en idéutveckling i process. Samhandlingen mellan eleverna, materialet och idéföreställningen kan liknas vid en rörelsedans (jfr Haraway, 2008, s. 25) med givande och tagande, där bland annat rum, material, slump och fantasi är delaktiga. Elevernas idéutvecklingskoreografi hade en koreograf, nämligen läraren (i undervisningsstudien vi forskare), som i planeringen kunde *iscensätta* slöjduppdraget med delar som kunde samhandla för att möjliggöra lärande där estetiska uttryck kunde användas som resurs i slöjdamblaget. Estetiska uttryck kunde användas som en aktiv aktör genom de samverkande beståndsdelarna; hur rummet var ordnat, vilket material som fanns att tillgå, vilka verktyg som kunde användas och vilka utmaningar eleverna skulle få i det aktuella slöjduppdraget med mera. Fokus i ett slöjdamblage är på hur aktörer samhandlar och hur de påverkar varandra (jfr Barad, 2007, s. 139). Mellan de olika delarna finns ett ömsesidigt beroende (Lenz Taguchi, 2012, s. 9), det vill säga att det specifika samhandlandet endast är möjligt i aktörernas relation till varandra. Samhandlingens deltagare: eleverna, spillvirkesbitarna och tanken på den utvalda platsen, är i *blivande* (jfr Barad, 2007; Johansson, 2019; Lenz Taguchi, 2000, 2012), vilket innebär att de alla är i en process av rörelse och förändring.

Slöjd kan berätta

Berättande kan användas när estetiska uttryck behöver kommuniceras. I katalogen till utställningen som guidestudien hämtar sin empiri från hade föremålen en titel och i klippet från visningsfilmen kunde man se en liten skylt vid skålen. Både titel och skylt bjöd in till berättande. Fältet ”Föremålets namn” i anmälningsformuläret till utställningen gav *affordance* (Gibson, 1979), det vill säga fältet ledde till handlingen att koppla en titel till den svarvade skålen. Titeln tillförde skålen en möjlig tolkning i form av en berättelse om en myr. Myren som liknelse och den skölpskurna ytan, som var *som om* den var en myr, bjuder in till ett berättande rum (jfr Johnson, 2023). Den pedagogiska idén om att en titel kan ha didaktisk

effekt överfördes till undervisningsstudien. Där fick eleverna i uppdrag att ge sina skulpturer en titel inspirerade av Hembergs skulpturer med platsrelaterade titlar. Tillsammans med den plats som eleverna valt kunde titeln berätta något om skulpturens uttryck. Genom att göra skål och skulptur till bärare av titel kunde föremålen bli *mer än* det material de bestod av. Titeln gick från att vara ett substantiv, till exempel ”Skål”, till att agera som ett verb där skålens yta *berättar*: ”Tankar om myren” (i likhet med Ingold, 2011/2022, s. 168–175). Skålen och skulpturen blir genom berättelsen kopplat till minnen (Goldthorpe, 2023; Homlong, 2006b, 2013) och kan kopplas till en gemensam föreställning (Murphy, 2005). Berättelse är i bilddialogens exempel ett sätt att beskriva slöjdföremålets estetiska uttryck.

Kollaborativ föreställning

Estetiska uttryck kan synliggöras genom kollaborativ föreställning. I den övre bilden i bilddialogen ”Liknelser och berättelser” läser guiden en dikt (bild 6:8). Dikten målar upp en miljö som tillsammans med det skölpskurna mönstret på skålen bidrar till en *kollaborativ föreställning* av en myr (Murphy, 2005). Skålens skölpskurna yta är *som om* den var en myr (jfr Murphy, 2005, ”what-fi”). I tredje bilddialogen berättar Gina om spillvirkesskulpturen hon och Hannes gjort (bild 6:10) och Gina pekar på triangelformerna *som-om* de är del av en berg-och-dalbana. Skulpturen är en modell av en tänkt skulptur till skolgården och modellen blir ett *ankare* (Murphy, 2005, s. 140) som underlättar den kollaborativa föreställningen av elevparets idé. Fotomontaget där skulpturen tagit plats på skolgården är även det ett ankare i samtalet om skulpturens uttryck och dess samhandling med närmiljön.

Föreställningsförmågan ska inte ses som enbart en tankeprocess; föreställningsförmågan är en kroppslig process (Johnson, 2007, s. 11–13) där vi tänker *med* och *genom* saker, inte bara *om* saker (Ingold, 2013; Malafouris & Koukouti, 2021, 2022). I elevernas idéutveckling och arbetsprocess användes den kollaborativa föreställningen i ett ständigt förhandlande och omförhandlande (se bild 6:1 och 6:3). Skapandet blev där ett *ickeverbalt kollaborativt tänkande* som kunde omdefiniera vad som var

möjligt (Pallasmaa, 2017, s. 106—107) och fotomontaget (bild 6:14) blev en *kristalliserad fantasi* (Vygotskij, 1995, s. 14), som gjorde eleverna till aktiva medskapare av sin närmiljö.

Rumserbjudanden och roller

Rum kan erbjuda möjligheter för hur estetiska uttryck kan kommunicera. I bilddialogen ”I förhållande till ett rum” presenteras *rumserbjudanden*. Utställningsrummet gör att den slöjdade skålen går från att vara bruksföremål till att vara utställningsföremål (bild 6:11). Skålen får i förhållande till rummet och i relation till de andra föremålen en förändrad *roll*. I bild 6:12 gör slöjdsalen, med den specifika utrustningen som finns där, att eleverna får *rollen* slöjdare. Sett ur ett posthumanistiskt perspektiv är skålen och eleverna inte enbart något i sig själva som föremål och kroppar, utan del i en helhet, en *samhandling*, med det rum och sammanhang de befinner sig i (Ingold, 2011/2022; Strom & Martin, 2017, s. 8, 85). En samhandling som här i kappans avslutning benämns som *slöjdamblage*. För både skålen och eleverna är det slöjdamblaget som skapar den nya rollen och de nya möjligheterna. Genom att benämna detta som en *roll* kan den agens som eleven och materialet kan få synliggöras. Med rollen ”slöjdare” får eleven, i relation till slöjdamblaget, agens och potential att slöjda. Slöjdbänkens fastsättningsanordning, sidotången, som gör att skulpturen med sina spretiga delar kan vila stadigt när eleverna borrar hål, är ett exempel på hur rummet möjliggör för eleverna att slöjda. Även material kan tilldelas roller som kan möjliggöra. Med rollen ”material” går spillvirket från att vara skräp till att bli byggelement med agens och potential att bli en skulpturmodell och en tre meter hög skulptur i den kollaborativa imaginära föreställningen.

Imaginärt rum

Imaginära rum kan ge meningserbjudanden genom erfarenheter. I bilddialog ”Rum vi föreställer oss” förflyttar vi oss till *imaginära rum*, rum som uppstod i ett *kollaborativt föreställande* (jfr Murphy, 2005). Med hjälp av en dikt förflyttades vi i bild 6:13 till myren och våra tidigare föreställningar av myr som fenomen kunde hjälpa oss att skapa föreställningen. Om vi har

en *gemensam erfarenhet* av en myr kan den kollaborativa delen av föreställandet stärkas och ett samtal om skålens mönster *som-om-den-var-en-myr* kan underlättas. Genom fotomontaget i bild 6:14 förflyttade vi oss till skolgården och mötte ett imaginärt rum där en skulptur hade tagit plats i uterummet. Här var det ett digitalt kollage som gjorde det kollaborativa föreställandet möjligt. Kollaget gav struktur åt den gemensamma föreställningen och kunde underlätta förståelsen (jfr Sousanis, 2015, s. 51–52). Eleverna fick *meningserbjudande* både genom *egna erfarenheter* de hade med sig och med *gemensamma erfarenheter* de introducerades till (jfr Änggård, 2009).

De imaginära rummen framkallades med hjälp av dikt och kollage, kreativa kulturuttryck med förmåga att förflytta oss imaginärt. De imaginära rummen finns som en överenskommelse mellan oss, en överenskommelse som gör att vi kan samtala om uttryck i föremålen på nya sätt. De imaginära rummen knyter också föremålen till ett *meningsskapande* (jfr Dewey, 1934/2005, s. 36–39; Eisner, 2002); skålen blev mer än en skål då den kunde kopplas till minnen av till exempel en hjortronmyr och spillvirkesskulpturen, gjord av överblivna träbitar, blev i det imaginära rummet jämförbar med Hembergs skulpturer. Det digitala kollaget uppgraderade skräp till konst och uppgraderade eleven till samhällsmedborgare som hade idéer om hur den allmänna omgivningen kunde utformas. Det är den *kollaborativa föreställningsförmågan* (Murphy, 2005) som gör att vi, med hjälp av dikt och digitalt kollage, kan transformera vår blick och göra en gemensam förflyttning. Skulpturen på skolgården var visserligen fiktiv, men genom montaget blev idén kring skulpturen konkret och synliggjord. Den blev en *kristalliserad fantasi* (Vygotskij, 1995, s. 14), som kunde delas med andra och påverka andras tankar om den specifika skolgårdsmiljön. Det imaginära rummet kan också påverka elevens bild av sig själv. Änggård beskriver hur användningen av föremål är en sorts förlängning av kroppen som suddar ut gränsen mellan individ och omgivning (Änggård, 2009, s. 222). Änggård skriver om fysiska föremål som förskolebarn leker med i skogen, men även imaginära föremål, som en kollaborativ föreställning eller en kristalliserad fantasi i form av ett digitalt kollage, anser jag på liknande sätt

kan suddas ut gränserna mellan människa, material och möjlighet och därmed göra elever till aktiva samhällsutvecklare.

Haptisk information

Beröring av material kan ge haptisk information om estetiska uttryck. Haptik är en persons känslighet för den omvärld som gränsar till kroppen genom användning av kroppen (Gibson, 1966, s. 97). Guiden i guidestudien använde haptik för att förstärka beskrivningen av skålens estetiska uttryck, till exempel genom att stryka med handen över skålens yta (bild 6:15). Eleverna i undervisningsstudien använde *haptisk information* för att jämföra och välja bitar att bygga skulptur av (bild 6:16). Genom att röra och laborera med fysiska föremål och material fick guiden och eleverna mer information än de kunnat få enbart genom visuell granskning. Laborerandet påverkade elevernas idéutveckling (jfr Broman m.fl., 2013; Hellman & Lind, 2017). Den haptiska informationen påverkar hur vi uppfattar intryck och påverkar hur vi fattar beslut (Ackerman m.fl., 2010) och blir därför betydelsefull för kommunikation med estetiska uttryck i idéutveckling. En haptisk erfarenhet kan återkalla och stärka upplevelsen av ett uttryck genom ett minne (Homlong, 2006b; Luutonen, 2008). För slöjdläraren innebär det att minnen av tidigare erfarenheter, egna och gemensamma, kan nyttjas som resurs för kommunikation kring uttryck. Groth (2017) menar att kunskaperna som ryms i den haptiska erfarenheten även är överföringsbara och att haptisk information kan föras över genom att en mer erfaren hantverkare håller om novisens hand och guidar den haptiska informationen (jfr Andersson, 2021, s. 7, 115, handledning kropp mot kropp). Det innebär att slöjdläraren, som är medveten om den haptiska informationens potential, kan nyttja den i handledningssituationer.

6.5. Didaktiska nycklar för estetiska uttryck

I sammanvävningen mellan resultatet från bilddialogerna och de teoretiska utgångspunkterna har det framkommit begrepp och termer som visar förslag på hur slöjdundervisning där estetiska uttryck används som resurs skulle kunna utvecklas. Licentiatprojektet belyser en ständigt närvarande,

men samtidigt svårgreppad del av slöjdundervisningen, nämligen estetiska uttryck i slöjdens arbetsprocesser. De teoretiskt kopplade begreppen och termerna kan fungera som *didaktiska nycklar* för kommunikation med estetiska uttryck; nycklar som kan låsa upp tankar om iscensättning av undervisning där estetiska uttryck används som resurser. Här presenteras 16 didaktiska nycklar. En del av nycklarna är tydligt vetenskapligt förankrade och kan därmed kallas begrepp. Andra är av mer allmän karaktär även om de går att relatera till teoretiska utgångspunkter. Varje nyckel beskrivs kortfattat följt av förslag på användning i slöjdundervisning samt hänvisning till delar i kappan och artiklarna. Nycklarna ska inte ses som en mall eller ett färdigt koncept. De ska snarare ses som utgångspunkt för vidare diskussion och utveckling.

1. Estetiska uttryck

Betydelse och teorikoppling: Estetiska uttryck kan vara inspirationsbärande genom de intryck vi får från estetiska erfarenheter (Dewey, 1934/2005). Estetiska uttryck kan vara vägledande genom den information vi får via våra sinnesintryck (Gibson, 1966; Groth, 2017). Estetiska uttryck kan också vara meningsskapande genom att de berör oss och kan ge oss information om vad som behöver göras för att vi ska hitta det uttryck vi önskar skapa (Dewey, 1934/2005, s. 36–39). Estetiska uttryck av olika slag kan alltså ha potential att stötta elevernas lärande i slöjdundervisningen (Homlong, 2006b).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Estetiska uttryck är ständigt närvarande i slöjdundervisningen. De finns överallt; i idéutveckling, i spåren verktyget gör i materialet och i det färdiga slöjdföremålet. De kan samtidigt vara svåra att få grepp om. Ett sätt att uppmärksamma de estetiska uttrycken är att iscensätta en undervisning där de estetiska uttrycken används som didaktisk resurs.

Se även: I inledningen avsnitt 1.1 och löpande

2. Slöjdamlage

Betydelse och teorikoppling: Slöjdamlage är en ordkombination av slöjd och assemblage och begreppet är en sammanfattning av de aktörer (Latour,

1996, 2015; Lenz Taguchi, 2012, s. 23), som behöver samhandla för att du ska kunna slöjda och lära genom slöjd. Det kan exempelvis vara material, verktyg, slöjdbänk, slöjdaren själv, förkunskaper som teknikkunskaper och erfarenheter av estetiska uttryck. Ordsammansättningen är inspirerad av Engdahl och Ceder (2023).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Genom att ha tillgång till ett begrepp som sammanfattar det komplexa samhandlandet som slöjdande utgör kan samhandlingens aktörer synliggöras. När aktörerna, komponenterna, synliggörs kan lärare iaktta samhandlingens och reflektera över vad de olika aktörerna tillför, en reflektion som ger viktig information inför iscensättningen av undervisningen. För en aktör som estetiska uttryck, som kan uppfattas som svårgripbar, kan reflektion kring slöjdamblaget vara till särskild hjälp genom att synliggöra aktören. En synliggjord aktör blir lättare att använda, och därmed kan möjligheterna öka för eleven att få tillgång till en undervisning där estetiska uttryck används som resurs.

Se även: Om assemblage i avsnitt 3.6, om empirins analys och resultat i avsnitt 6.1, 6.2 och 6.3

3. Iscensätta

Betydelse och teorikoppling: I licentiatprojektet används *iscensätta* i kombination med didaktik och innebär då det sätt som pedagogen planerar och organiserar aktiviteter och resurser för undervisningen (jfr Eisner, 2002, s. 53–58). Den användningen av ordet kan liknas vid en teaterscen där produktionsteamet ser till att scenografi, rekvisita och skådespelare har möjlighet att samhandla för att pjäsen ska kunna framföras.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Genom att se planering och organisering av undervisning som en iscensättning tydliggörs pedagogens roll som den som genom utformningen av undervisningen kan möjliggöra aktiviteter, fokus och lärande.

Se även: Avsnitt 2.1, 3.7 och 6.4

4. *Blivande*

Betydelse och teorikoppling: Blivande (*becoming*) kan beskrivas som sammanvävningen av de olika aktörerna i ett sammanhang, hur de påverkar varandra och tillsammans konstituerar den värld vi upplever (Barad, 2007, s. 182–185). Barad (2007, s. 171–172) använder *becoming* för att beskriva vad som möjliggörs i assemblage, nämligen ett ständigt omformande och blivande där gränser skapas och omförhandlas i samhandling. Johansson (2019) har översatt begreppet till *blivande*. Blivande är aldrig statiskt utan ska snarare ses som en process (Strom & Viesca, 2021) och en riktning till något nytt som inte funnits förut (Strom & Martin, 2017, s. 8). Blivandet kan också relateras till eleven och innebära att eleven förändras i blivandet genom att slöjda. Eleven formar och formas i slöjdamblaget.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: I slöjdundervisningen kan begreppet blivande användas i reflektion kring undervisningens utformning och vad den utformningen ger utrymme för. Är undervisningsuppdraget statiskt så att det finns ett förutbestämt förväntat resultat, eller finns det i uppdraget utrymme för blivande, det vill säga utrymme för kreativitet och estetiska uttryck som kan samhandla, och utrymme för att kommunicera något som inte funnits förut? På vilket sätt kan eleven utvecklas som person genom undervisningens iscensättning? Blivande i undervisningen förflyttar fokus från en kartläggning av kunskaper för att slå fast vad eleven *är*, mot vad eleven har möjlighet att *bli* (Johansson, 2019, s. 63, 123–124).

Se även: Avsnitt 3.1, 3.2, 3.6 och 6.4

5. *Affordance och meningserbjudande*

Betydelse och teorikoppling: Affordance är ett begrepp som beskriver de möjligheter, begränsningar eller handlingar som ett föremål eller en miljö erbjuder en användare baserat på dess egenskaper och användarens perception av dem (Gibson, 1966, 1979). Det vill säga vad ett föremål eller miljö ”säger” till oss att vi kan göra med den. Reed (1993) menar att man kan ha en riktad intention till affordance om man har erfarenhet av en situation. Änggård (2009) översätter affordance till meningserbjudande,

det vill säga den mening som kan erbjudas i relation till elever och en specifik situation.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Medvetenhet om att föremål eller miljöer signalerar möjligheter, begränsningar eller handlingar kan inspirera läraren till hur undervisningen kan iscensättas. Det kan lotsa didaktiska val kring vilka material som ska finnas tillgängligt, hur material kan presenteras och vilka gemensamma erfarenheter eleverna behöver erbjudas för att kunna se och ta vara på meningserbjudandena.

Se även: Avsnitt 3.5 och 6.4 (underrubrik Slöjd kan berätta)

6. Berättande

Betydelse och teorikoppling: Berättande kan användas för att kommunicera estetiska uttryck (jfr Ingold, 2011/2022, s. 168–175). Berättandet kan aktivera minnen (Goldthorpe, 2023; Homlong, 2006b, 2013) och kan stärka en gemensam föreställning (Murphy, 2005) varpå möjligheten till kommunikation med estetiska uttryck kan stödjas (Jagell, 2022; Jagell & Homlong, 2024).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Att använda berättande vid inspiration till slöjdande och vid beskrivning av slöjd kan vara ett sätt att stötta kommunikationen kring estetiska uttryck. Berättande kan även stimuleras genom som-om-satser, se nyckel 8.

Se även: Avsnitt 2.3, 6.2 (underrubrikerna Titlar och beskrivningar och Liknelser och berättelser), 6.4 (underrubrik Slöjd kan berätta) och 6.5 (nyckel 11)

7. Kollaborativ föreställning

Betydelse och teorikoppling: Att dela en föreställning, det vill säga att ha liknande inre bild av något, kan kallas kollaborativ föreställning (Murphy, 2005). Exempelvis kan det vara elever som samarbetar och då skapar en gemensam föreställning av en idé (Jagell & Homlong, 2024).Handledning rörande estetiska uttryck kan underlättas när deltagarna får en kollaborativ föreställning att relatera till och den kollaborativa föreställningen kan därmed användas som kommunikativ resurs i idéutveckling och vid

handledning (jfr Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009; Lahti m.fl., 2016; Omwami m.fl., 2022, 2024).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Eleverna kan få en kollaborativ föreställning till exempel genom gemensamma erfarenheter (se nyckel 14), användning av som-om-satser (se nyckel 8) och användning av ankare (se nyckel 9). Den kollaborativa föreställningen kan vara till stöd i idéutveckling och vid handledning genom att det finns en gemensam föreställning att relatera till.

Se även: Avsnitt 3.2, 6.2 (underrubrik Liknelser och berättelser), 6.4 (underrubrikerna Kollaborativa föreställningar och Imaginära rum), 6.5 (nyckel 11) och Jagell och Homlong (2024)

8. Som-om-satser

Betydelse och teorikoppling: Som-om-satser är uttryck som liknar en form eller en känsla vid något bekant för att beskriva en idé, till exempel ”ytan är *som om* den var en myr” och ”formen är *som om* den var en katt” (jfr Murphy, 2005, ”what-if”; Pramling & Wallerstedt, 2019; Pramling m.fl., 2019; Vaihinger, 1911/2021, ”as-if”).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren kan utmana och uppmuntra eleverna att beskriva en form eller en yta genom att likna den med något som är bekant för eleven genom som-om-satser. Det kan bidra till en gemensam förståelse för de estetiska uttryck som beskrivs. För att en som-om-sats ska kunna ge en gemensam föreställning krävs en delad erfarenhet (se nyckel 14) av det ”som-om” syftar på.

Se även: Avsnitt 6.1, 6.2 (underrubrikerna Titlar och beskrivningar, Liknelser och berättelser och Slöjd kan berätta) och Jagell och Homlong (2024)

9. Ankare

Betydelse och teorikoppling: Föremål, modell, ritning eller skiss kan kallas ankare och då fungera som en materiell förankring av idén. Ankaret (Hutchins, 2005; Malafouris, 2013; Murphy, 2005) kan möjliggöra samtal om estetiska uttryck genom att deltagarna kan referera till estetiska uttryck i ankaret. Ankaret kan också göra det möjligt att laborera med delar och

att hänvisa till något i relation till ankaret, vilket gör att tilltänkta funktioner kan visas.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren kan iscensätta undervisningen så att eleverna får skapa modell, ritning, skiss eller liknande som kan vara ankare för samtal om estetiska uttryck och bli utgångspunkt för idéutveckling och handledning.

Se även: Avsnitt 3.2, 6.4 (underrubrik Kollaborativa föreställningar), 6.5 (nyckel 7) och Jagell och Homlong (2024)

10. Rumserbjudande

Betydelse och teorikoppling: I slöjdundervisningen ger det fysiska rummet materiella förutsättningar (Andersson & Risberg, 2018; Gyllerfelt, 2023a). Rummen kan få agens i relation till eleverna och de slöjduppdrag eleverna får (jfr Lenz Taguchi, 2012; Magnusson, 2017). Rummet kan därmed ses som en aktör och det specifika och specialutrustade rummet kan möjliggöra att estetiska uttryck kan skapas och kommunicera. En slöjdsal utan den utrustning som behövs kan på samma sätt hindra samhandlande, hindra skapande och hindra att estetiska uttryck kan kommunicera (jfr Gyllerfelt, 2023b, s. 1–2).

Utöver det fysiska rummet kan andra former av rum användas för att stötta kommunikationen av estetiska uttryck, nämligen berättande imaginära rum (se nyckel 11).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Specialutrustade och väl underhållna slöjdsalar kan underlätta slöjdens samhandlande, det vill säga möjliggöra slöjdamblaget.

Se även: Avsnitt 2.1, 3.1, 3.3, 3.5, 3.6, 4.3 (underrubrik Animation synliggör samhandling), 6.2 (underrubrikerna I förhållande till ett rum och Rum vi föreställer oss), 6.4 (underrubrikerna Slöjdamblage visar samhandling, Slöjd kan berätta, Rumserbjudanden och roller och Imaginärt rum)

11. Imaginärt rum

Betydelse och teorikoppling: Imaginärt rum är en föreställning eller fantasi som skapas i det interna tankerummet för att utveckla tankar och idéer. Det imaginära rummet kan delas och bli kollektivt (Murphy, 2005). Som

kollektivt imaginärt rum kan det bidra en kollaborativ föreställning som kan stötta kommunikation med estetiska uttryck. Kollaborativa imaginära rum liknar det kollaborativa föreställandet, men imaginära rum är kopplade till en plats, en fantasiplats eller en plats som man har erfarenhet av.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Ett sätt att stötta skapandet med kollektiva imaginära rum är att skapa digitala kollage som eleverna i Jagell och Homlong (2024) gjorde. Fotokollaget stöttade den kollektiva föreställningen av skulpturen på skolgården. Användning av imaginära rum innebär att fantasi används som resurs i undervisning.

Se även: Avsnitt 2.2, 3.2, 6.4 (underrubrikerna Slöjdamblyage visar samhandling, Kollaborativ föreställning och Imaginärt rum) och Jagell och Homlong (2024)

12. Meningsskapande

Betydelse och teorikoppling: Meningsskapande är känslan av att det man gör, eller är del i, har mening och betydelse – för en själv och/eller för omvärlden (Dewey, 1934/2005; Eisner, 2002). Estetiska uttryck kan vara meningsskapande genom att de berör oss och ger oss information om vad som behöver göras för att vi, när vi skapar, kan hitta det uttryck vi önskar skapa (Dewey, 1934/2005, s. 36–39). Mäkelä (2011, 2013) noterade att slöjdeleverna upplevde mening när slöjdföremålet hade en planerad specifik funktion i elevernas liv.

De imaginära rummen knyter föremålen till ett meningsskapande; skålen i guidestudien blev mer än en skål då den kunde kopplas till minnen av en hjortronmyr och spillvirkesskulpturen i undervisningsstudien, gjord av överblivna träbitar, blev i det imaginära rummet jämförbar med Hembergs skulpturer. Elevernas digitala kollage uppgraderade skräp till konst och uppgraderade eleven till samhällsmedborgare som hade idéer om hur omgivningen kan utformas.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren kan iscensätta undervisning där imaginära rum används. Läraren kan också iscensätta undervisning där det eleverna skapar kan få en faktisk funktion i elevernas liv.

Se även: Avsnitt 1.2, 2.1, 2.3, 3.2, 3.3, 3.5, 3.6, 6.2 (underrubrik Titlar och beskrivningar), 6.4 (underrubrik Imaginärt rum) och 6.5 (nyckel 5)

13. Estetisk erfarenhet

Betydelse och teorikoppling: Estetiska erfarenheter görs genom människans sinnen som filtreras genom kulturella kontexter (Homlong, 2006b, s. 18). Det är erfarenheter som görs i sociala rum vi rör oss i över tid. De estetiska erfarenheterna påverkar hur vi tolkar och förstår intryck och nya erfarenheter. När vi får intryck som på något sätt berör och engagerar oss är det en estetisk erfarenhet, enligt Dewey (1934/2005) som menar att den estetiska erfarenheten påverkar vårt sätt att tänka, känna och handla. Vi kan också få erfarenheter som inte berör eller engagerar oss och de leder oftast inte till lärande, men om erfarenheten påverkar oss och får oss att känna och tänka så är det en estetisk erfarenhet (Dewey, 1934/2005).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Estetiska erfarenheter kan vara inspiration som eleven görs delaktig i på olika sätt. Det kan till exempel vara en upplevelse som ger intryck eller vara samtal om ett slöjdföremål. Estetiska erfarenheter behöver beröra och engagera för att påverka tanke och handling (Dewey, 1934/2005, s. 36–52), vilket innebär att lärarna behöver vara lyhörda för elevernas intressen, men också försöka utmana så att engagemang kan uppstå.

Se även: Avsnitt 1.1, 6.2 (underrubrik Titlar och beskrivningar), Jagell (2022) och Jagell och Homlong (2024)

14. Egen och gemensam erfarenhet

Betydelse och teorikoppling: En egen privat erfarenhet kan fungera som inspiration, men för att kunna utveckla en idé i samhandlande med andra kan en gemensam erfarenhet vara en fördel. Med en relationell kunskapsuppfattning ses kunskap som en relation mellan människan och världen där tänkande och görande utvecklas genom erfarenheter (Carlgren, 2015, s. 81–82). En delad erfarenhet kan då fungera som ett ankare (se nyckel 9, Ankare) i idéutveckling och i handledning. En delad erfarenhet kan underlätta kommunikation med estetiska uttryck genom att deltagarna kan relatera till något gemensamt (jfr Murphy, 2005; Änggård,

2009). Den delade erfarenheten kan underlätta beslut eftersom deltagarna kan få en delad förståelse för beslutens grund.

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren kan iscensätta undervisning som ger eleverna möjlighet att använda både egna erfarenheter och ge eleverna gemensamma erfarenheter som de kan referera till tillsammans. Att låta eleverna arbeta i par eller i grupp kan stärka kommunikation kring estetiska uttryck genom att de i samarbetet får naturliga tillfällen att kommunicera (jfr Omwami m.fl., 2022).

Se även: Kapitel 1, 2 och 3. Avsnitt 6.2 (underrubrik Titlar och beskrivningar), 6.4 (underrubrikerna Slöjdamblage visar samhandling, Imagi-närt rum och Haptisk information), 6.5 (nyckel 1, 2, 5, 7, 11, 15 och 16), Jagell (2022) och Jagell och Homlong (2024)

15. Tänka med material

Betydelse och teorikoppling: Vi tänker *med* och *genom* saker, inte bara *om* saker (Ingold, 2013; Malafouris & Koukouti, 2021, 2022). Att skapa är att tänka (Dewey, 1934/2005, s. 14–15; Ingold, 2013, s. 267; Malafouris, 2021; Malafouris & Koukouti, 2022, s. 267) eftersom och tanke och kropp inte ska ses som två separata enheter utan som aspekter av processer där mening, tankar och språk kommer från de estetiska erfarenheterna av den kroppsliga aktiviteten (Johnson, 2007, s. 1).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren kan iscensätta undervisning där eleverna får tillfällen att beröra och laborera med material. Därigenom får eleverna öva sig på att tänka genom material, det vill säga samhandla med material och förhålla sig till materialets möjligheter och konsekvenser (Malafouris, 2013, s. 117–118). Läraren kan uppmuntra eleverna att ”lyssna på materialet” det vill säga att bejaka materialets specifika egenskaper. Det kan exempelvis göras genom demonstration och genom att ge utrymme för elever att laborera och testa själva på ett undersökande sätt. Elever kan behöva utmanas i att undersöka vilka olika uttryck som kan skapas, för att inte fastna i stereotypa estetiska uttryck (se exempelvis Zetterlund, 2015; Änggård, 2005) och elever kan behöva stöttning genom gemensam reflektion kring förhållandet mellan slöjdmaterials specifika egenskaper och estetiska uttryck.

Se även: Avsnitt 2.2, kapitel 3, avsnitt 6.1 och Jagell och Homlong (2024)

16. Haptisk information

Betydelse och teorikoppling: Haptisk information är den information vi får via våra sinnen genom att röra och beröra. Den haptiska informationen ger information både om det som berörs och information om vår kropp som berör (Gibson, 1966, s. 97). Den haptiska informationen är överföringsbar via aktivering av minnen (Homlong, 2006b; Luutonen, 2008) och genom att en person med erfarenhet fysiskt guidar en novis (Groth, 2017).

Exempel på användning i slöjdundervisningen: Läraren skulle kunna ge tillfällen för eleverna att få beröra och laborera med material och inspiration för att få haptisk information. Läraren kan då uppmärksamma eleven på specifika detaljer eller samband genom att guida elevens uppfattning av känslan och uppmärksamma eleven på hur det känns i kroppen. En sådan iscensättning av undervisningen kan aktivera minnen genom inspiration och erfarenheter (jfr Homlong, 2006b; Luutonen, 2008). Läraren skulle också kunna använda handledning kropp-mot-kropp (Andersson, 2021, s. 7, 115) och på så vis guida eleven till haptisk erfarenhet.

Se även: Om haptik i avsnitten 3.5, om att beröra och laborera material i avsnitt 6.2, om handledning kropp-mot-kropp i avsnitt 2.1 och Jagell och Homlong (2024)

Diskussion

Licentiatprojektets slutsats är att det är fruktbart att betrakta estetiska uttryck som en aktör i slöjdamblaget. Vad det innebär och vad det får för konsekvenser tydliggörs nedan. I det här kapitlet inbjuds till en avslutande diskussion utifrån resultaten i licentiatprojektet. Resultatet från bild-dialogerna har redan diskuterats i relation till teoretiska utgångspunkter (avsnitt 6.4, underrubrik Bilddialoger möter teori). Här fortsätter diskussionen med fokus på resultatets koppling till forskningsfrågorna, relationen till tidigare forskning och tankar kring vad resultatet kan innebära för forskningsfältet och slöjdundervisningen. Inledningsvis diskuteras metodval och tekniker för visualisering som möjliggjort analys och presentation av empirin.

7.1. Metoder för att synliggöra samhandling

Kappan inleddes med att beskriva estetiska uttryck som en ständigt närvarande, men samtidigt svårgreppad del av slöjdundervisningen. Hur kan då något svårgripbart synliggöras? Licentiatprojektet har utmanat mig att söka, och till viss del utveckla, metoder för att kunna hitta svar på forskningsfrågorna och visualisera resultatet. De valda metoderna har styrkor och även en del svagheter. De mest användbara metoderna för visualisering har varit:

- analysbegreppet *materiella yttranden* (Asplund, 2022; Dearden, 2006) för att synliggöra vad material gör och hur material påverkar kommunikation med estetiska uttryck.
- *linjeteckningar med frilagda fält* för att synliggöra elevernas möte med materialet i idéutvecklingen.
- *bilddialoger* för att syntetisera de två studiernas resultat, visa på särskilda drag och gemensamma nämnare.
- *digital 3D-animation* för att synliggöra materialets och rörelsernas roll i elevernas idéutveckling.

Linjeteckningarna har diskuterats i Jagell (2023) och metodval kring bilddialogerna och animationen har diskuterats i metodkapitlet. Här lyfts och diskuteras några styrkor och svagheter för metoderna bilddialog och animation samt för analysbegreppet materiella yttranden.

I guidestudien synliggjordes slöjdens multimodala aktörer (jfr Andersson, 2021; Johansson, 2002; Oja m.fl., 2014) med analysbegreppet *materiella yttranden* (Asplund, 2022; Dearden, 2006). Begreppet gav materialet ”en röst” och kunde därmed tydliggöra hur estetiska uttryck i materialet på olika sätt var kommunikativa resurser när guiden beskrev den svarvade skålen. En svaghet med analysbegreppet kan vara att materialets ”röst” behöver tolkas. Materialet yttrar sig genom dess egenskaper och dess estetiska uttryck med följden att forskaren blir tolk för uttrycken och de sinnliga uppfattningarna av uttrycken blir subjektiva. Att yttrandena har inslag av subjektivt tolkande behöver dock inte betyda att de inte kan bidra till forskning. Visuella metoder gör inte anspråk på att producera en objektiv bild av verkligheten, utan erbjuder forskarens version av det som studerats (Pink, 2013, s. 40). Subjektivitet kan istället ses som en central aspekt av etnografisk kunskapsproduktion, menar Pink och konstaterar att ”reality is subjective and is known only as it is experienced by individuals” (Pink, 2013, s. 46). Forskarens medvetenhet kring sin egen påverkan i studien, inklusive sina värderingar, fördomar och förväntningar är därför av vikt i kvalitativ forskning. Ett sätt att validera de beskrivna materiella yttrandena har varit att analysarbetet, till viss del, skett kollaborativt i forskningsseminarier där resultat kunnat ventileras och kalibreras.

I kappan har bilddialogernas modelliknande egenskaper använts för att skapa förståelse för visuella aspekter i licentiatprojektets två studier. De utvalda aspekterna fick, i bilddialogmötet, agens som modeller för kommunikation med estetiska uttryck. De modelliknande egenskaperna gör att vi kan använda dem för att resonera om och genom dem, menar Duranti (2006, s. 309). Duranti skriver om modelliknande egenskaper i transkript, men jag menar att de modelliknande egenskaperna även kan ha liknande effekt i bilddialogerna. I bilddialogerna får de utvalda bilderna stå modell för iakttagelser som gjorts i studierna och genom bildanalysen i bilddialogerna syntetiseras och tydliggörs de iakttagelserna. Bildanalyserna

ska förstås i förhållande till sina specifika kontexter, vilka beskrivs närmare i presentationerna av studierna i licentiatprojektets artiklar och här i kappan. Bildanalysen ska också förstås i bildernas förhållande till varandra, det vill säga bildmötet kan summera iakttagelser från de olika kontexterna och fläta samman skolans slöjdundervisning med slöjd och konsthantverk i andra sammanhang. Sammanflätningen kan a) visa på slöjdens mångfald av estetiska uttrycksformer, b) stärka validiteten i licentiatprojektet genom att visa att resultat från två skilda sammanhang är samstämmiga. Samstämmigheten kan även c) visa att lärande i slöjd inte är en isolerad företeelse i slöjdsalen utan ingår i ett socialt, kulturellt och historiskt nätverkande i ständig förändring och utveckling.

Animationen i kappan synliggör elevernas samhandlande i slöjdamblaget genom att *inte* visa eleverna. Hur kan något synliggöras som inte visas? Genom att plocka bort de som brukar vara huvudpersoner i undervisningssammanhang, eleverna, och istället ge huvudrollen till materialet blev samhandlingen i slöjdamblaget synliggjord. Inga elever syns i bild, men kropparnas frånvaro tydliggör elevernas samhandling med materialet där intensitet, beröring och reflektion leder utvecklingen av elevernas idé att skapa en giraff. Animation som metod för att visa lärande i slöjd gör det möjligt att synliggöra materialets agens i relation till eleverna. Materialet får en riktad affordance i förhållande till eleven och slöjduppdraget (jfr Reed, 1993). Animationens tredimensionalitet gjorde det även möjligt att skifta vy till elevernas synvinkel för att därmed kunna granska idéutvecklingen ur elevernas perspektiv. Digital 3D-animation som metod för visualisering och analys kan på så vis vara ett bidrag i slöjdforskning där materialitet, tredimensionalitet och rörelse är framträdande. Animation kan också fördjupa visualiseringsmöjligheter av empiri i studier där informanter inte kan visas på bild.

7.2. Synliggjorda estetiska uttryck kan visa

Kappans första forskningsfråga handlar om hur estetiska uttryck kan kommunicera i samhandling med slöjdande. För att hitta svaret på den frågan behövde de estetiska uttrycken i slöjdande synliggöras, vilket gjordes med visuella metoder i de två studierna som sammanfattats i

artiklarna (Jagell, 2022; Jagell & Homlong, 2024). Här i kappan syntetiserats utvalda delar av studiernas visuella empiri genom bild-dialoger. Resultatet visar några samstämmiga tecken på hur estetiska uttryck kan kommunicera med och genom slöjdande:

- a. Möjligheten att beröra och laborera är av betydelse när estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande
- b. Egna och gemensamma erfarenheter behövs när estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande
- c. Rum, fysiska och imaginära, kan vara en hjälp när estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande

De resultaten diskuteras här i relation till tidigare forskning och genom reflektion kring möjligheter och hinder.

a. Möjligheten att beröra och laborera

Studierna visade exempel på att möjligheten att beröra och laborera är av betydelse när estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande. Det visade sig i guidestudien genom att guiden vände och vred på skålen hon visade för att visa skålens olika sidor och hon strök med handen över det skurna mönstret. I undervisningsstudien analyserade eleverna estetiska uttryck i handling när de laborerade med spillvirkesbitarna. Både guiden och eleverna kommunicerade alltså estetiska uttryck i samhandling med material och rörelse. Animationen visade detta och visade även att eleverna återkommande använde fysisk beröring i idéutvecklingen. Med hjälp av animationens färgkodning synliggjordes att båda eleverna vid upprepade tillfällen berörde modellen tillsammans i samband med att de granskade en ny idé, vilket ger indikationer på att beröring av materialet kan vara ett stöd i granskningssituationer i idéutveckling. Beröring skärpte även granskningen i Groth m.fl. (2015) där en keramiker med ögonbindel (Groth själv) ökade sin förmåga att formulera sina upplevelser kring sin erfarenhetsbaserade kunskap efter att synsinnet tillfälligt kopplats bort. Ögonbindeln bidrog till att den haptiska informationen från beröringen förstärktes.

Det finns även en annan parallell mellan undervisningsstudien och Groth m.fl. (2015), nämligen att frånvaro kan synliggöra. Frånvaro av syn förstärkte upplevelsen av den haptiska informationen i Groth m.fl. (2015) och den visuella frånvaron av elever i animationen förtydligade samhandlingen mellan elev och material. Att planera för frånvaro av centrala element handlar om didaktiska val och iscensättning av undervisning. Elever kan öva upp känsligheten i ett sinne genom att ett annat sinne tillfälligt stängs av, till exempel i en blindlek där en elev med ögonbindel får läsa en form med händerna. Iscensättning av den typen av forskningsgrundad undervisning har potential att underlätta för estetiska uttryck att kommunicera i slöjdamblaget.

Groth (2017) visar att den haptiska informationen kan överföras genom att en mer erfaren hantverkare håller om novisens hand och guidar till haptisk information. Andersson (2021) kallar detta kropp-mot-kroppshandledning och Andersson och Risberg (2018, s. 198) kallar det *educational nudge*, pedagogisk knuff. Dessa handledningsstrategier, menar jag, skulle kunna benämnas som *haptisk handledning*. Undervisningsstudien visar att även elever kan ge varandra en pedagogisk knuff. I bild 6:16, i avsnitt 6.2 ”Beröra och laborera”, ser vi exempel på en visuell pedagogisk knuff när Josse uppmärksammar Iris på spillvirkesbitens bågformer genom att i upprepad rörelse lägga sina fingrar i bågarna och Iris strax efter gör samma rörelse. Josse visar formen och när eleverna berör bågarna får de samtidigt haptisk information, vilket, utöver information om formen, ger information om ytan och samhandlandet mellan beröring, yta och form. En utvidgning av pedagogisk knuff till att innefatta elevers stöd till varandra ger erkännande till elevers bidrag som medhandledare i undervisning. Det belyser en möjlig potential i att iscensätta undervisning där elever idéutvecklar kollaborativt i samhandling med material (jfr Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009; Lahti m.fl., 2016; Omwami m.fl., 2022, 2024).

I undervisningsstudien fick eleverna laborera med lösa bitar för att skapa en skulpturmodell. Den iscensättningen av undervisningen möjliggjorde att eleverna själva kunde få haptisk information i kommunikation med materialet. Eleverna är många gånger noviser i slöjddandet och läsandet av materialet kan vara trevande. För den erfarna hantverkaren är

den haptiska kommunikationen med materialet mer flytande, vilket öppnar för kreativa möjligheter (Malafouris & Koukouti, 2022, s. 279). För slöjdundervisningen innebär det att eleverna behöver övning och stöttning i den haptiska kommunikationen med materialet. Eleverna kan behöva lärarens hjälp att rikta uppmärksamheten mot vilken haptisk information materialet kan erbjuda, hur den kan tolkas och hur informationen kan användas för att utveckla arbetet (jfr Goodwin, 1994).

När digitala bilder används som inspiration uteblir den haptiska informationen. I Omwami m.fl. (2022, 2024) fick eleverna inspiration genom digitala bilder och bilderna gav inspiration och driv i idéutvecklingen. Användningen av den typen av digital inspiration kan dock behöva kompletteras med erfarenheter av fysiskt material om fördelarna med haptisk information ska kunna nyttjas.

b. Egna och gemensamma erfarenheter

Att egna och gemensamma erfarenheter är av betydelse när estetiska uttryck och slöjdande kommunicerar i samhandling tydliggjordes i Jagell och Homlong (2024). Eleverna i undervisningsstudiens forskningslektion fick erfarenheter av en plats och exempel på vad en skulptur kan vara. Utan erfarenheterna riskerar delar av det estetiska uttrycket utebli i den enskildes eller den gemensamma tolkningen av estetiska uttryck i lektionens slöjdarbete. Om planerad undervisning endast förlitar sig på de erfarenheter som eleverna själva har med sig till undervisningen, riskerar eleverna att få väldigt olika förutsättningar för att slöjda och lära. För att ge alla elever möjlighet att nyttja estetiska erfarenheter som resurs, menar jag att iscensättningen av undervisningen behöver innefatta aktivering av erfarenheter. Erfarenheter kan aktiveras med iscensättning av undervisning genom att a) anknyta till elevernas egna föreställningsvärldar, exempelvis genom att uppmuntra att eleverna hämtar inspiration från sådant som är aktuellt för dem, som egna intressen, och b) genom att erbjuda inspiration där eleverna får gemensamma intryck som anknyter till slöjduppdraget. Gemensamma erfarenheter kan vidga elevernas erfarenhetsvärldar, hjälpa eleverna att se nya perspektiv och stötta kommunikation kring estetiska uttryck genom att elever och lärare lättare

kan referera till en gemensamt upplevd erfarenhet (Jagell & Homlong, 2024). I undervisningsstudien presenterades exempelvis Hembergs skulpturer ”Fjärilen” och ”Isringar” (bild 6:7–8) som ett erbjudande till en gemensam erfarenhet. Den inspirationen bjöd in till tanken att en titel kopplad till ett slöjdföremål kan stärka hur föremålets estetiska uttryck kommunicerar. Lärarens didaktiska val av vilka gemensamma erfarenheter som ska erbjudas i undervisningen kan vara avgörande för elevernas idéutveckling. Hembergskulpturens abstrakta former inspirerade Iris och Josse att bygga en stiliserad giraff. De enkla formerna kan tolkas som ett naivt och slumpartat försök att skapa en djurform. Eller så kan den stiliserade giraffen ses som elevernas lyhörda och innovativa tolkning av slöjduppdraget. Vid ett samtal när eleverna målade sin skulptur förklarade Josse vad de byggt, här återgivet i skriftspråk:

Josse: Det är en giraff, men det ska vara otydligt sådär...

Läraren: Så det är en giraff, men det är inte sådär jättetydligt?

Josse: Nej, man ...

Läraren: ...och varför, varför är det bra då?

Josse: För konstnären som vi skulle göra det av hade inte heller så tydliga saker.

Läraren: Nej, så vad tycker ni om det då? Är det bra att det är så?

Josse: Mmm, för då kan man tänka egna tankar.

I reflektion visar eleven en förståelse för hur form kan kommunicera och samtalet visar även att de inledande inspirationsexemplen påverkat elevernas formgivning. ”En giraff, men det ska vara otydligt...”, indikerar att Josse och Iris valt att prova ett formspråk med hög abstraktion (jfr Kress & van Leeuwen, 2006, s. 239–258; Laamanen & Seitamaa-Hakkarainen, 2009, s. 116). Utan samtalet kring elevernas skulptur skulle läraren lätt kunna missa elevernas kvalitativa aspekter i formtolkningen. Det visar på vikten av lärarens nyfikenhet och lyhördhet inför elevens formgivning och vikten av att skapa rum samt tid för samtal.

I arbetsprocessen kan elevernas gensvar också visa sig i känslouttryck. Fniss och leenden användes återkommande av eleverna i undervisningsstudien vid mikroutvärdering av förslag på idéer (se avsnitt 6.1). Det bekräftar att känslor och känslouttryck kan vara en faktor vid riskbedömning, problemlösning och val rörande estetiska aspekter (jfr Fredriksen, 2011; Groth m.fl., 2015; Westerlund, 2015). Känslor har

potential att ge stöd i det beslutsfattande som krävs för att få styrfart och för att utvecklas, menar Westerlund (2015, s. 241) och tillägger att eleverna behöver tränas i att använda motgångarna som en resurs. För eleverna i undervisningsstudien, Iris och Josse (se avsnitt 6.1), blev en motgång en inbjudan till val kring estetiska uttryck. När Iris och Josse skulle sammanfoga giraffens delar sprack både huvudet och halsen. Det blev ett lärtillfälle kring trämateriallets fiberriktning i enlighet med undervisningens iscensättning där det ingick att eleverna, som var noviser i konsten att sammanfoga med spik, skulle kunna lära genom att erfara. Att upptäcka att en träbit kan spricka när man spikar är ett exempel på en sådan lärdom. Situationen med de spruckna bitarna blev även en möjlighet att träna sig på att hitta nya lösningar. Ersättare till huvud och hals hittades till slut, vilket, för Iris och Josse, innebar val av ett huvud med ett nytt utseende (bild 7:1).

Bild 7:1 Iris och Josses fotomontage



Kommentar. Bilden är justerad för att avidentifiera platsen.

Materialiets motstånd kunde på det sättet vara motivation till problemlösning (jfr Fredriksen, 2011, s. 174, 197–202) och leda till nya estetiska uttryck.

Vid skapande kan exempel av olika slag inspirera och ge nya perspektiv, men exempel kan också påverka på ett oönskat styrande sätt (Randers-Pehrson, 2016, s. 262). Exempel tänkta som inspiration kan få motsatt effekt om de serverar ett facit för hur det estetiska uttrycket ska se ut och inte ger utrymme för kreativa omtolkningar (jfr Corsaro, 1992; Corsaro, 2015; Jagell & Homlong, 2024, s. 11; Änggård, 2005; 2009, s. 199). Exemplet blir då en motverkande aktör i slöjdamblaget, en aktör som hämmar elevens estetiska erfarenheter och därmed även kan sägas hämma lärande (jfr Dewey, 1934/2005). Licentiatprojektet kan utmana till reflektion kring slöjdundervisningens iscensättning rörande estetiska aspekter i slöjd. Det bjuder in till en reflektion som ifrågasätter estetiska uttryck som ett på förhand givet facit och kan istället erbjuda en syn på estetiska uttryck med mångfald och kreativitet.

c. Rum – fysiska och imaginära

Rum, fysiska och imaginära, kan vara av betydelse när estetiska uttryck kommunicerar i samhandling med slöjdande (Jagell & Homlong, 2024). I undervisningsstudien kunde vi, Jagell och Homlong, se exempel på att en slöjdsal som har utrustning som kan stötta slöjdande, därmed även kan stötta kommunikation med estetiska uttryck. Slöjdsalens bänkar, förvaringslösningar och verktyg möjliggjorde elevernas skapande, vilket kunde rikta fokus mot val i relation till estetiska uttryck.

Även en annan typ av rum, imaginära rum, kan vara av betydelse för slöjdande. Imaginärt rum är en plats som skapas genom vår föreställningsförmåga (Murphy, 2005) och det kan vara till nytta vid idéutveckling. Fotomontaget av giraffen på skolgårdens gräsmatta (bild 7:1) visar ett imaginärt rum som transformerar skräpbitar av trä till en skulptur på en specifik plats. I undervisningsstudien gjordes den transformationen genom en gemensam tankelek där eleverna i fantasin fick i uppdrag att skapa en stor skulptur till skolgården. Stöttningen i undervisningen iscensattes på flera sätt, till exempel: a) genom att eleverna

fick inspiration via olika typer av exempel, b) elevernas erbjöds gemensamma erfarenheter genom att de skulle välja plats på skolgården och c) med spillbitarna laborerade eleverna fram en modell.

Modellen fungerade som ett ankare (Hutchins, 2005; Malafouris, 2013; Murphy, 2005) i kommunikationen kring val av estetiska uttryck (jfr Omwami m.fl., 2022; Omwami m.fl., 2024). Tankeleken där modellen var *som om* den var en riktig skulptur aktiverade elevernas fantasi som en resurs i att kommunicera estetiska uttryck (jfr Murphy, 2005; Pramling & Wallerstedt, 2019; Pramling m.fl., 2019; Vaihinger, 1911/2021). Elevernas kommunikation med spillvirkesmodellen gjordes till viss del verbalt, men framförallt användes kroppsspråk i kommunikationen där beröring, blickar, leenden, fniss, rörelser och kroppspositioner samhandlade. Spillvirkesmodellen som ankare blev ett stöd för den kollaborativa föreställningsförmågan och det visar samtidigt ett exempel på begreppen ankare och kollaborativ föreställningsförmåga kan användas inom slöjdpedagogisk forskning för att synliggöra idéutvecklingens process och synliggöra hur eleven uttrycker sig i slöjd. Möjligheten att synliggöra en personlig idé som formats i det Andersson m.fl. (2016, s. 82) kallar det inre lärande rummet, öppnar för att eleven kan få stöd i val kring estetiska uttryck i idéutvecklingen.

När fantasin kristalliserar (Vygotskij, 1995) i en skiss eller en modell kan lärare och elever tänka tillsammans kring idéer i samhandling med material. Det medium vi tänker med definierar vad vi kan se, skriver Sousanis (2015, s. 52). Att tänka med material i slöjdamblaget kan få oss att se nya möjligheter. Att tänka tillsammans med material innebär ett ständigt omformande där gränser skapas och omförhandlas i samhandling, en process som kan benämnas som blivande (Barad, 2007; Johansson, 2019; Lenz Taguchi, 2000, 2012). Att se idéutvecklingen som en process i att bli till (Strom & Martin, 2017; Strom & Viesca, 2021) ger eleven möjlighet att utveckla mer än slöjdtkniska färdigheter i slöjden. Slöjd som blivandeprocess utvecklar även eleven som person när eleven kan använda slöjd för att uttrycka sig personligt och genom slöjden får vara en del i samhället (jfr Johansson, 2019; Lenz Taguchi, 2012). Fotomontaget där elevernas spillvirkesmodell fick ta plats som skulptur på skolgården är ett exempel på ett erbjudande om en blivandeprocess.

Tankevändan med den kollaborativa föreställningen att en spillbit av trä kan vara en del i en skulptur som tar plats i ett imaginärt rum, kan tillsammans omdefiniera vårt medvetande kring vad som är möjligt (jfr Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012; Pallasmaa, 2017; Rushdie, 1990). Användningen av begreppet kollaborativ föreställning synliggör och medvetandegör även slöjdlärares erfarenhetsbaserade kunskap. Med teoretiskt förankrade begrepp för det som ibland benämns som ”tyst” eller ”osynlig” kunskap kan kunskapen få röst, form och kropp.

Presentationen av forskningslektionen i undervisningsstudien i Jagell och Homlong (2024) och här i kappan har fokus på estetiska uttryck. I en ordinarie undervisning, som ofta är en process som löper över flera undervisningspass, skulle fler fokuspunkter kunna samhandla, exempelvis mer fördjupande undervisningsmoment kring sammanfogningstekniker och måleritekniker, en samhandling som ger tillfällen att öva på att ta beslut rörande estetiska uttryck (Homlong, 2013, s. 739). Broman m.fl. (2013, s. 26) noterade att en slöjduppgift med syfte att tolka och tillverka ett uttryck både innehåller ett hantverkskunnande och ett estetiskt kunnande. Det öppnar för att hantverkskunnande kan utvecklas med estetiska aspekter som drivkraft.

7.3. Nycklar till aktörer i slöjdamblage

Kappans andra forskningsfråga handlar om vad som behövs för utveckling av slöjdundervisning där estetiska uttryck används som resurs. För att nå svaret på den frågan användes begrepp från de breda posthumanistiska fälten samt från hantverkskunskap och filosofi för en sammanflätning med resultaten från bilddialogerna. Sammanflätningen synliggjorde estetiska uttryck som aktör. Att benämna estetiska uttryck som aktör är ett sätt att synliggöra de estetiska uttryckens betydelse i slöjdens arbetsprocesser, i slöjdamblaget. Andersson m.fl. (2016, s. 81) skriver om aktörer i slöjdundervisningen och syftar då på studerande och lärare. Genom de posthumanistiska perspektiven kan användningen av begreppet aktörer vidgas till att även innefatta ickemänskliga aktörer (Lenz Taguchi, 2012) såsom material och estetiska uttryck. Att se slöjdens arbetsprocess som ett slöjdamblage, en samhandling med en mängd

aktörer, där estetiska uttryck ses som en av aktörerna, möjliggör analys av den betydelse estetiska uttryck kan ha. När betydelsen för de estetiska uttrycken tydliggörs, möjliggörs också reflektion kring iscensättning av undervisning där aktören estetiska uttryck används som resurs. En aktör som inte uppmärksammas, menar jag, blir svår att nyttja på ett medvetet sätt. Aktören behöver synliggöras för att vi ska kunna förstå vilken funktion den kan ha i undervisningens olika sammanhang.

Att nyttja resurser på ett medvetet sätt i undervisning innefattar kunskap kring att göra urval och välja fokus. Även om allt runt omkring har potential att få agens i relation till annat så betyder det inte att allt påverkar eller förändrar lika mycket hela tiden. Slöjdläraren som är medveten om slöjdamblagets komplexitet väljer vilka delar i samhandlingen som ska vara i fokus i det aktuella slöjduppdraget (jfr Haraway, 2016). Genom att vara medveten om aktörerna i samhandlandet (material, verktyg, elever, estetiska uttryck med mera) kan slöjdläraren lättare göra medvetna didaktiska val av vad som behöver vara framträdande och kan på så vis påverka samhandlingens aktörer i en önskad riktning.

De 16 didaktiska nycklarna för kommunikation med estetiska uttryck som presenterades i resultatkapitlet, kan användas vid reflektion och diskussion kring hur estetiska uttryck kan användas. Nycklarna kan ha potential att låsa upp dörrar till iscensättning av en slöjdundervisning där estetiska uttryck används som resurs.

7.4. Behövs estetiska perspektiv?

Räcker det inte att eleverna lär sig om tekniker, verktyg och material i slöjdundervisningen? Vad tillför egentligen de estetiska perspektiven? Inledningsvis lyftes att de estetiska perspektiven tillför inspiration (Dewey, 1934/2005), vägledning (Gibson, 1966; Groth, 2017) och meningsskapande (Dewey, 1934/2005, s. 36–39; Eisner, 2002). De estetiska uttrycken finns överallt runtomkring oss genom våra estetiska erfarenheter, men för att de ska påverka oss behöver de, enligt Dewey (1934/2005), beröra och engagera oss, få oss att känna och tänka. De estetiska uttryckens koppling till våra känslor och vårt engagemang gör därför estetiska aspekter till en intressant faktor att studera i forskning och

en intressant resurs för slöjdundervisningen. Det finns slöjdpedagogisk forskning som fokuserar på materialet och kroppens roll i undervisningen, bland flera exempelvis Borg (2001) som bland annat skriver om material som inspiration och Andersson och Risberg (2018) som skriver om kroppspedagogiska erfarenheter i slöjdundervisning. Den forskningen är intressant ur estetiskt perspektiv eftersom den berör flera aspekter som är av vikt för undervisning där estetiska uttryck används som resurs. Jag är nyfiken på hur slöjdundervisning skulle se ut om intresset riktades mot vilken affordance de estetiska uttrycken kan erbjuda? Vad skulle slöjdundervisning kunna vara om estetiska uttryck sågs som en aktör? Hofverberg och Kronlid (2018) låter en broderitråd vara aktör i skapande lärandeprocesser och synliggör därigenom vad människa, material och relationer kan vara i slöjdundervisning. Vad mer kan vi få syn på när vi lånar ut agens till materiella och immateriella entiteter? Resultaten i licentiatprojektet bekräftar att slöjd är ett kommunikativt ämne där kommunikationen är multimodal och ickeverbalt språk har stor betydelse (Andersson m.fl., 2016; Andersson m.fl., 2018; Andersson & Risberg, 2018; Borg, 2001). Resultatet fördjupar förståelse för kommunikativa och samhandlande aspekter kring estetiska uttryck i slöjd (Broman m.fl., 2013; Homlong, 2006a, 2006b), och utmanar genom att presentera estetiska uttryck som en aktör i slöjdamblaget, en aktiv aktör som kan få agens i relation till slöjdamblagets övriga aktörer beroende på vad som görs möjligt i iscensättningen av undervisningen.

7.5. Fortsatt nyfiken på estetiska uttryck

Licentiatprojektet har visat exempel på hur estetiska uttryck kan ha didaktisk potential i slöjdundervisning. Det har också blivit tydligt att det finns mycket kvar att undersöka rörande lärande med estetiska uttryck i samhandling. Det finns många fler aspekter av hur estetiska erfarenheter och estetiska uttryck kan användas som didaktiska verktyg i undervisning, exempelvis hur fokus på estetiska uttryck i slöjdundervisningen påverkar elevers skapande, elevers möjligheter till utveckling och elevers och lärares motivation. Även hur lärare kommunicerar respons till elever kring de

estetiska aspekterna, speciellt med hänseende till slöjdundervisningens specifika villkor är ett område som kan undersökas vidare.

I gudestudien analyserades *ett* av slöjdställningens 339 föremål. Mikroanalysen av det en minut långa klippet gav ledtrådar till hur estetiska uttryck kommunicerar och kan kommuniceras. Analysen av den minuten var startpunkt för utvecklingen av undervisningsstudien. Den typen av nära undersökning av fler slöjdföremål kan ge en bredare bild av hur estetiska uttryck kan kommunicera i olika slöjdamblyge. Även undervisningsstudiens empiri har mer att ge. Analys av fler sekvenser kan bekräfta redan gjorda iakttagelser och även ge fler perspektiv på hur estetiska uttryck samhandlar i slöjdande. De visualiseringsmetoder som använts i undervisningsstudien och här i kappan kan användas och utvecklas i fler sammanhang. Kappans teoretiska ramverk har använts för att mejsla fram kappans resultat, men både resultat och ramverk kan analyseras och utvecklas i fördjupade studier.

Licentiatprojektets studier har gett vägledning till att utveckla 16 exempel på teoretiskt förankrade begrepp och uttryck, här kallade didaktiska nycklar för estetiska uttryck. Jag är nyfiken på om och hur de didaktiska nycklarna kan användas vid vidare forskning, i samtal i slöjdlärodbildningar och i kollegiala samtal bland slöjdlärare. Vad blir möjligt när nycklarna låser upp didaktiska dörrar?

English Summary

The Licentiate project sheds light on an ever-present part of *sloyd teaching*, namely aesthetic expression in the work processes of sloyd, a part that at the same time seems to be difficult to grasp. Sloyd (*slöjd* in Swedish) is a subject included in the compulsory education system in Nordic countries. In this school subject, students work with handicrafts, mainly in the materials wood, textiles and metal, and practise the various stages of the craft process: idea development, creating and evaluation. Sloyd education can be seen as a co-creation between materials, tools, students and teacher where the parts are mutually dependent on each other and where the parts in the co-creation influence each other. The word *co-create* refers to the mutual exchange between people, materiality and immaterial phenomena. The role of aesthetic expressions in this co-creation in sloyd education has received little attention, especially in studies with younger students as informants.

Aesthetic expressions can provide *inspiration* (Dewey, 1934/2005; Jagell & Homlong, 2024), *evoke emotions* (Homlong, 2006b; Westerlund, 2015) and provide *information* (Groth, 2017; Malafouris & Koukouti, 2022) and thus have the potential to be used as *didactic resources* in teaching. Aesthetic expressions can also be *meaning-making* in that they affect us and can give us information about what needs to be done to find the expression we want to create (cf. Dewey, 1934/2005, pp. 36–39; Eisner, 2002; Gibson, 1966). Aesthetic experiences of various kinds can thus have the potential to support students' learning in sloyd teaching (Homlong, 2006b). However, there seems to be a gap between this teaching potential on one hand and an uncertainty among Swedish sloyd teachers about how aesthetic expressions can be used as a resource (Andersson et al., 2018; Ekström & Hasselskog, 2015, p. 48). There also seems to be a need for a more developed professional language for communication related to aesthetic expression within the sloyd teaching profession (Ekström, 2008; Ekström & Hasselskog, 2015, p. 26). Aesthetic expressions are recognised as part of sloyd teaching (Skolverket, 2022a, 2022b), but are perceived as elusive (Ekström, 2008; Ekström & Hasselskog, 2015) and sloyd

researchers have called for more research that can increase understanding of the role that aesthetic aspects can have in learning (Borg, 2008; Ekström, 2008; Ekström et al, 2009; Homlong, 2006b, 2011; Johansson, 2002; Lutnæs, 2013).

Against this backdrop, the aim of the project is to investigate how teaching in sloyd can make space for aesthetic expressions as didactic resources. The licentiate project is article based, consisting of two studies published in two articles (Jagell, 2022; Jagell & Homlong, 2024) and a licentiate thesis, here called *kappa*, which synthesises and summarises. The research questions addressed in the kappa are:

- How can aesthetic expressions communicate in co-creation with the work in sloyd?
- What is needed for the development of sloyd teaching where aesthetic expressions are used as a resource?

The first research question is answered by summarising the results of the studies that show examples of how aesthetic expressions can communicate in co-creation with the work in sloyd. The second research question is answered by interweaving the examples with theoretical starting points presented in the theory chapter.

The first study, *the guide study*, was based on a multimodal analysis of how a guide, who was also the curator of a sloyd exhibition, presented a turned bowl in a filmed digital tour of the exhibition. Through this analysis it was discerned that the guide used a mix of modalities to communicate aesthetic expressions. The analysis was summarised into five didactic resources, called *clues*, which were suggested to be applied in sloyd teaching (Jagell, 2022). The second study, *the teaching study*, was based on these five clues to how aesthetic expressions can be communicated and shaped a research lesson based on them. The shaping of teaching, i.e. the didactic choices the teacher makes, in co-creation with the steering documents and the students, is referred to in the kappa as *staging*. In the teaching study, a lesson was staged based on the five clues from Jagell (2022). The research lesson was held on three occasions with four students each time. During the lesson, pairs of students collaborated creating models of waste wood into the form of sculptures for a specific location in the schoolyard. The

study was filmed and selected parts were presented with line drawings in multimodal transcripts (method described in Jagell, 2023). The analysis presented in Jagell and Homlong (2024) focuses on the idea development phase of sloyd teaching and the results show that the students used the five clues as resources to communicate aesthetic expressions. They also used collaborative imagination as an important communicative resource in idea development. The kappa synthesises the studies and results presented in Jagell (2022) and Jagell and Homlong (2024) by re-analysing still images from the studies in relation to the research questions.

Previous research

Previous research on sloyd teaching and aesthetic expression discussed in the Licentiate project's articles shows that communication in sloyd teaching is dominated by a focus on materials, techniques and tools (Andersson, 2021; Johansson, 2002; Oja et al., 2014). The communication in the sloyd workshop is often non-verbal (Borg, 2001) with the support of body language (e.g. Andersson, 2021; Illum, 2004; Johansson, 2002; Koskinen et al., 2015). When previous research emphasises aesthetic expressions in communication, it is either a) to communicate about something that has already been created (Homlong, 2006b, 2011; Jagell, 2022; Mäkelä, 2011) or b) that communication is difficult (Ekström, 2008; Homlong, 2006b; Lutnæs, 2013). Previous research also shows that there is a lack of words and concepts to describe aesthetic expressions in sloyd education (Borg, 2001; Ekström, 2008; Ekström et al., 2009; Homlong, 2006b, 2011; Johansson, 2002; Lutnæs, 2013). It was found that students need support in communicating about aesthetic expressions (Broman et al., 2013) and that craft teachers want to develop their competence in aesthetic expressions (Ekström & Hasselskog, 2015).

Previous research mentions that aesthetic expression is part of the complex co-creation of craft teaching (Borg, 2001), but the role of aesthetic expression in that co-creation is only sparsely studied. The kappa's addition to previous research highlights how forms of communication in sloyd teaching have been mapped (Andersson et al., 2016), how spatial movement patterns in communication have been studied (Andersson & Risberg, 2018) and how communication in tutoring

situations has been examined (Andersson et al., 2018, pp. 118–131). Furthermore, it is highlighted that inspiration in creating in sloyd can be images collected collaboratively (Lahti et al., 2016; Omwami et al., 2022, 2024) and inspiration is often in form of physical material (Borg, 2001). Inspiration can be someone else creating (Hasselskog, 2010; Westerlund, 2015) and inspiration can also be obtained through example (Broman et al., 2013; Randers-Pehrson, 2016). We are also informed that aesthetic expressions affect our emotions (Westerlund, 2015) and can activate memories (Homlong, 2006b).

Finally, it is emphasised that there is a lack of professional language for guidance in the development and discussion of sloyd teaching in Sweden (Andersson et al., 2020; Hasselskog, 2010).

The overview of previous research shows that there is a need for classroom studies in compulsory school sloyd teaching regarding how aesthetic expressions are used for inspiration and in the development of ideas in the early phases of the craft process. There is also a need for reflection on didactic perspectives for such teaching and a professional language is needed to discuss didactics for communication where aesthetic expressions are included. The ambition of this Licentiate project is to contribute with examples of how aesthetic expressions can communicate in sloyd teaching, provide examples of professional language and suggestions for what role professional language can have in working with aesthetic expressions in sloyd teaching.

Theory

Sloyd teaching is a co-creation with collaborations with materials, tools and body movements (Andersson, 2021; Andersson & Risberg, 2018; Borg, 2001 and others). To understand the extended relational communication, theories such as posthumanism can offer support. The posthumanist fields are broad, multifaceted and constantly evolving. The Licentiate project has mainly drawn inspiration from Embodied Learning, New Materialism and Posthumanist Pedagogy (e.g. Groth, 2017, 2022; Maapalo, 2017; Maapalo & Østern, 2018; Molander, 1996; Lenz Taguchi, 2012; Johansson, 2019). Inspiration is also drawn from craft science, as well as from philosophers like Ingold (2011/2022, 2013) and Malafouris

(2013, 2021) with theories that touch on the posthumanist fields. The chosen theoretical fields are not compatible on all levels, but they all have a common interest in the role of the body and materials in creation and learning. This is the common factor I have taken into account when summarising the Licentiate project in the kappa. The selection is based on literature studies where areas that are central to the project's purpose and questions have crystallised: space, thinking through materials, communication, haptics, affordance and assemblage. The purpose of the selected theoretical perspectives is to use them to clarify the role and potential of aesthetic expressions in sloyd education.

The theoretical aspects highlighted intersect in several ways. Using the theoretical framework presented, co-creation is to be understood as the way in which the parts included in the communication of sloyd education act together (by Barad referred to as *intraact*) and mutually influence each other (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012). The parts can be called *actors* (Latour, 1996, 2015; Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012). Aesthetic expression is, in the kappa, seen as one of the actors together with, for example, materials, tools and the crafter herself. Working with materials in sloyd can be seen as *thinking with materials* (Ingold, 2013; Malafouris & Koukouti, 2021, 2022; Pallasmaa, 2017, et al.), a material communication where the crafter receives information *haptically* (Gibson, 1966; Groth, 2017; Groth et al., 2015). The parts of the co-creation form an *assemblage* (Deleuze & Guattari, 2015/1987; Puar, 2012) of actors in collaboration (Barad, 2007; Bennett, 2010; Haraway, 2016; Ingold, 2011/2022; Latour, 1996, 2015). In relation to each other, the actors in the assemblage can gain *affordance* (Gibson, 1966, 1979), i.e. gain special significance in a particular context. *Affordance* can be directed (Reed, 1993) and thereby used to make meaningful offers, *meaning-making* (Dewey, 1934/2005; Eisner, 2002). These theoretically anchored concepts selected here are needed to understand the results of the study. They are theoretical lenses that can visualise the role and potential of aesthetic expressions in sloyd education.

All in all, the presented theory shows that when we craft, we communicate with materials and aesthetic expression can be seen as an actor in that co-creation.

Method

The methodological choices made in the Licentiate project have on the whole endeavoured to make aesthetic expression visible as an actor in sloyd teaching. This has been done in all parts of the Licentiate project:

- The guide study makes aesthetic expression visible as an actor through the analysis concept of *material utterances* (Asplund, 2022; Dearden, 2006), which gives the material a "voice".
- The teaching study makes aesthetic expression as an actor visible through *line drawings with exposed fields* that show the hand's encounter with materials.
- The kappa makes aesthetic expression visible as an actor in *image dialogues* that synthesise the results of the studies. The image dialogues include an *animation* showing the movement paths of the material.

Multimodal analysis has been used to show how aesthetic expressions communicate in co-creation and how aesthetic expressions can be used as a resource.

Results

The Licentiate project's image dialogues are tools for showing common denominators from the two different contexts of the Licentiate project and thereby show aspects of how aesthetic expressions communicate in co-creation with craftsmanship.

The first image dialogue is an animation of a clip from the teaching study's filmed empirical data. In the animation, the students' development of ideas is shown through a reduction of the visual elements where only the material is shown. The pieces of material are colour-coded according to which of the students is holding which piece, and the changes in colour make the co-creation between students and between students and material visible. The animation also highlights the role of movement, three-dimensionality and touch in the development of ideas.

In the other five image dialogues, images from the two studies of the Licentiate project meet. The meetings reveal a number of resources that

the students use in the development of ideas. The resources can be summarised as follows:

- a) The possibility of *touching and experimenting* is important when aesthetic expression communicates and co-creates in sloyd
- b) Personal and *shared experiences* are needed when aesthetic expressions communicate and co-creates with crafters in sloyd
- c) *Spaces, physical and imaginary*, can be helpful when aesthetic expressions communicate and co-creates with crafters in sloyd

The results of the image dialogues are intertwined with the selected theoretical starting points of the Licentiate project. In this intertwining, concepts and expressions emerge that can be linked to sloyd teaching and aesthetic expressions. These proposals are referred to as *didactic keys* and are presented as 16 keys to developing teaching that uses aesthetic expression as a resource. One of the keys is a proposed concept, a concept that combines the Swedish word for sloyd (slöjd) and assemblage (Deleuze & Guattari, 2015/1987): *sloydamblage (slöjdamlage)*. This concept connotes to a summary of the actors (Latour, 1996, 2015; Lenz Taguchi, 2012, p. 23) that need to co-create in order for a person to be able to work in sloyd and learn through sloyd. These can be, for example, materials, tools, workbench, the crafter herself, prior knowledge such as technical knowledge and experience of aesthetic expression. The word composition is inspired by Engdahl and Ceder (2023) who created the concept of *danceamlage*. By having access to a concept that summarises the complex acts of co-creating in sloyd, the actors in the co-creation can be made visible.

Discussion

The conclusion of the Licentiate project is that aesthetic expression can be seen as an actor in the co-creating-process in sloyd. When the actors in sloyd teaching are made visible, researchers and teachers can observe the co-creation and reflect on what the various actors bring. This reflection provides important information for the staging of teaching. For an actor such as aesthetic expression, which can be perceived as difficult to grasp, reflection on the creating in sloyd can be particularly helpful by making

the actor visible and thereby increasing the chances of the student gaining access to a teaching in which aesthetic expression is used as a resource.

In the teaching study, aesthetic expression was made visible as an actor, for example, by the student using haptic information by touching the pieces of waste wood and thereby gaining more information than just through the visual impressions (cf. Groth et al., 2015). The students also gave each other "educational nudges" and thereby guided each other in directing attention to specific aesthetic expressions (cf. Andersson & Risberg, 2018).

Aesthetic expression was also made visible as an actor through the shared experiences students had. Shared experiences can broaden students' worlds of experience, help students to see new perspectives and support communication about aesthetic expressions by making it easier for students and teachers to refer to a shared experience (Jagell & Homlong, 2024). In the teaching study, for example, the Swedish artist Hemberg's sculptures "*Fjärilen*" (The butterfly) and "*Isringar*" (Ice-circles) were presented as an offer of a shared experience. This inspiration invited the idea that a title linked to a sloyd object can strengthen how the object's aesthetic expression communicates in co-creation with a place. The teacher's didactic choice of which shared experiences to offer in the teaching can be crucial for the students' ability to develop ideas.

Imaginary spaces (Murphy, 2005), that is, spaces that we create with our imagination, were used by both the guide in the guide study and the students in the teaching study to communicate aesthetic expressions. For example, a place chosen by the students in the school playground became an imaginary site for the sculpture they created. The place existed, but with the intended sculpture it took on a new meaning and the combination of imagination and reality became helpful and valuable in communicating with aesthetic expressions.

There is sloyd education research that focuses on the material and the role of the body in teaching, including Borg (2001), showing that materials can give inspiration, and Andersson and Risberg (2018), who have been interested in bodily experience in sloydteaching. This research is interesting from an aesthetic perspective because it touches on several aspects that are important for teaching where aesthetic expression is used

as a resource. I am curious about what sloyd teaching would look like if the interest was directed to what affordance the aesthetic expressions can offer. What could sloyd education be if aesthetic expressions were seen as actors? What else can we see when we lend agency to material and immaterial entities? The results of the Licentiate project confirm that sloyd is a communicative subject where communication is multimodal and non-verbal language dominates (Andersson et al., 2016; Andersson et al., 2018; Andersson & Risberg, 2018; Borg, 2001). The results of this project deepen the understanding of communicative aspects of aesthetic expression in sloyd (Broman et al., 2013; Homlong, 2006a, 2006b), and challenge our understanding of what aesthetic expressions can be and become by presenting aesthetic expression as seen as an actor in sloyd, an actor that can be given agency in relation to the other actors in the co-creating-process in sloyd, depending on what is made possible in the staging of the teaching. The studies of the Licentiate project have guided the development of 16 examples of theoretically anchored concepts here called didactic keys for aesthetic expressions. How will these didactic keys be used in future research or in collegial discussions among sloyd teachers? It remains to be seen what becomes possible when these keys unlock didactic doors.

Referenser

- Ackerman, J. M., Nocera, C. C., & Bargh, J. A. (2010). Incidental Haptic Sensations Influence Social Judgments and Decisions. *Science*, 328(5986), 1712–1715. <https://doi.org/10.1126/science.1189993>
- Ahlskog-Björkman, E., & Koch, M. (2011). Etnografi som metod för att förstå något om lärande och identitet: En tvärvetenskaplig syn på slöjd. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 18(1), 19–31. <https://journals.oslomet.no/index.php/techné/article/view/16>
- Andersson, J. (2021). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUEPA. <http://hdl.handle.net/2077/67190>
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P., & Illum, B. (2020). Slöjdmetodikens svarta hål: Val och användning av kommunikation i instruktion. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 27(2), 1–14. <https://journals.oslomet.no/index.php/techné/article/view/3655>
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., & Illum, B. (2016). Kommunikation och lärande i slöjdverkstaden. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 23(2), 80–98. <https://journals.oslomet.no/index.php/techné/article/view/1274>
- Andersson, J., Garrison, J., & Östman, L. (2018). *Empirical Philosophical Investigations in Education and Embodied Experience*. Springer.
- Andersson, J., & Risberg, J. (2018). Embodying Teaching: A Body Pedagogic Study of a Teacher's Movement Rhythm in the 'Sloyd' Classroom. *Interchange*, 49(2), 179–204. <https://doi.org/10.1007/s10780-018-9321-x>
- Asplund, J. (2022). Compositionism and digital music composition education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(3), 96–120. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3578>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-143165>
- Borg, K. (2008). Kreativitet eller problemlösning - vad bedömer vi i slöjden? I L. Lindström & K. Borg (Red.), *Slöjda för livet: Om pedagogisk slöjd* (s. 199–210). Lärarförbundets förlag.
- Borg, K. (2021). Tendenser inom slöjdens forskningsområde. *Techné serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 231–254. <https://doi.org/10.7577/TechnéA.4738>
- Bourgeois, P. I., & Schonberg, J. (2009). *Righteous dopefiend*. University of California Press.

- Brønne, K., & Midtlied, S. (2021). Med videofilm som reiskap: Eit kollegasamarbeid om å utvikle handverksundervisning. *Techne serien – Forskning i sløjdpedagogik og sløjdvitenskap*, 28(4), 21–34.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/TechneA.4723>
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On nomadic ethics*. Polity.
- Brode-Roger, D. (2023). Svalbard Railway. *Visual studies*, 38(1), 119–120.
<https://doi.org/10.1080/1472586X.2023.2167385>
- Broman, A., Frohagen, J., & Wemmenhag, J. (2013). Vad är det man kan när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål? *Forskning om undervisning och lärande* (10), 6–28.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-132766>
- Broth, M., & Keevallik, L. (2020). Multimodal interaktionsanalys: Att studera mänskligt samspel. I M. Broth & L. Keevallik (Red.), *Multimodal interaktionsanalys* (s. 19–40). Studentlitteratur.
- Burman, L., & Löfström, M. (2020). *Utställningen Slöjdvägar* [utställningskatalog]. Kulturgatan, Bodafors.
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (2 uppl.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlsen, K., Samuelson, A. M., & Carlberg, H. (1991). *Intryck och uttryck: de estetiska ämnesområdena inom barnomsorgen*. Runa.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social psychology quarterly*, 55(2), 160–177. <https://doi.org/10.2307/2786944>
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. (4 uppl.). Sage.
- Danius, S., Sjöholm, C., & Wallenstein, S.-O. (2012). Inledning. I S. Danius, C. Sjöholm, & S.-O. Wallenstein (Red.), *Aisthesis: Estetikens historia. D. 1* (s. 9–15). Thales.
- Dearden, A. (2006). Designing as a conversation with digital materials. *Design Studies*, 27(3), 399–421. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2005.11.004>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015/1987). *Kapitalism och schizofreni: del 2. Tusen platåer*. Tankekraft.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Penguin Books Ltd.
- Duranti, A. (2006). Transcripts, Like Shadows on a Wall. *Mind, culture and activity*, 13(4), 301–310. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1304_3
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ekström, A. (2008). Ospecificikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 149–160). Stockholms universitets förlag.
- Ekström, A., & Hasselskog, P. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. NÄU13*. (Rapport 425, 2015). Skolverket.

- Ekström, A., Lindwall, O., & Säljö, R. (2009). Questions, instructions, and modes of listening in the joint production of guided action: A study of student – teacher collaboration in handicraft education *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 497–514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313830903180794>
- Engdahl, C., & Ceder, S. (2023). Exploring Movement in Creative Dance: Introducing ‘Dancemblage’ in Physical Education Teacher Education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(3), 43–58. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5852>
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. [Doktorsavhandling, Oslo School of Architecture and Design]. ADORA. <https://aho.brage.unit.no/ahoxmlui/handle/11250/93056>
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverkskunskandet i slöjddämnet*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134311>
- Fulleylove, R. (2017). Peter Funch has photographed the same people on the same street for nine years. *It's Nice That*. <https://www.itsnicethat.com/articles/peter-funch-42nd-and-vanderbilt-photography-021017>
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Goldfine, R., & Goldfine, O. (2003). Hunters and healers: Social change and cultural conflict in rural Maine. *Visual studies (Abingdon, England)*, 18(2), 96–111. <https://doi.org/10.1080/14725860310001631976>
- Goldthorpe, C. M. (2023). Collaborative Making: Storytelling, Saving Skills and Preserving Memories. *FormAkademisk*, 16(4), 1–10. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5349>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American anthropologist*, 96(3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Gottlieb, D., & Löfström, M. (2020). *Slöjdvägar [utställningsfilm]*. Kulturgatan; Vimeo. <https://vimeo.com/484041704>
- Groth, C. (2017). *Making sense through hands: Design and craft practice analysed as embodied cognition*. [Doktorsavhandling, Aalto University]. Altodoc. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-7130-5>
- Groth, C. (2022). Video as a Tool for Knowing and Telling in Practice-led Craft Research. I T. Westerlund, C. Groth, & G. Almevik (Red.), *Craft sciences* (Gothenburg studies in conservation, Vol. 53, s. 48–66). Acta Universitatis Gothoburgensis. <https://doi.org/https://doi.org/10.21524/kriterium.40.c>
- Groth, C., Mäkelä, M., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2013). Making sense: What can we learn from experts of tactile knowledge? *FormAkademisk*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.656>
- Groth, C., Mäkelä, M., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2015). Tactile augmentation: A multimethod for capturing experiential knowledge. *Craft Research*, 6(1), 57–81. https://doi.org/10.1386/crre.6.1.57_1

- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Gyllerfelt, E. (2023a). Nyanlända elever i slöjddklassrummets lärmiljö. *Form.Akademisk*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4952>
- Gyllerfelt, E. (2023b). *Slöjdundervisning med nyanlända elever: om multimodal interaktion och kommunikation i slöjddklassrum*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gupea. <https://hdl.handle.net/2077/76131>
- Hallström, O. (1996). *Människor är skapande! En bok om Adehyne Cross-Eriksson – den amerikanska konstnären som skapade Levande verkstad*. Mediaförl. Intertext.
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gupea. <http://hdl.handle.net/2077/21997>
- Heath, C. (2004). Analysing face-to-face interaction: Video, the visual and material. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2nd uppl., s. 266 – 282). Sage.
- Heikkilä, M. (2006). *Kommunikativa resurser för lärande: barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6973>
- Hellman, A., & Lind, U. (2017). Picking Up Speed: Re-Thinking Visual Art Education as Assemblages. *Studies in art education*, 58(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331091>
- Hofverberg, H. (2019). *Crafting Sustainable Development: Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-372981>
- Hofverberg, H., & Kronlid, D. O. (2018). Human-material relationships in environmental and sustainability education: An empirical study of a school embroidery project. *Environmental education research*, 24(7), 955–968. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1358805>
- Homlong, S. (2006a). Beskrivning av tygers estetiska kvaliteter. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning* (s. 198–212). Åbo Akademi/Pedagogiska fakulteten, Vasa. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-84446>
- Homlong, S. (2006b). *The Language of Textiles: Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7216>
- Homlong, S. (2011). Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap* 18(1), 205–215.

- Homlong, S. (2013). Like or dislike: Aesthetic judgements on textile patterns. *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers, Vol. 1*, 731–742. DRS Cumulus, Oslo. <https://dl.designresearchsociety.org/conference-volumes/42/>
- Hultin, E. (2005). Den estetiska erfarenheten som erfarenhetsfulländning: En kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i *Art as Experience. Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(1), 101–114.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-63413>
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of pragmatics*, 37(10), 1555–1577. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.06.008>
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gupea. <http://hdl.handle.net/2077/17116>
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. [Doktorsavhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet].
- Illum, B., & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts: Learning in the school's practice of Sloyd. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdevetenskap*, 19(1), 2–16.
- Ingold, T. (2011/2022). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203818336>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Ingold, T. (2020). *Correspondences*. Polity Press.
- Irving, A. (2007). Ethnography, art, and death *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13(1), 185–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2007.00420.x>
- Jagell, E. (2019). *Uttryck som didaktiska verktyg: Undervisningsdesign kring tolkning av uttryck*. [Magisteruppsats, Uppsala universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-387902>
- Jagell, E. (2022). Kommunicera estetiska dimensioner: Didaktiska ledtrådar i digital visning av slöjdställning. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdevetenskap*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.7577/TechneA.4741>
- Jagell, E. (2023). Embodied learning made visible through line drawing: Examples from sloyd education *FormAkademisk*, 16(4), 1–11. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5390>
- Jagell, E., & Homlong, S. (2024). Föreställningsförmåga som kommunikativ resurs: Slöjdelevers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdevetenskap*, 31(2), 1–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/TechneA.5748>
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik: Utbildning för en annan tid*. Studentlitteratur.

- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/15749>
- Johansson, M. (2018). Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet. *Techne series – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 25(3), 109–123.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Johnson, S. J. (2023). La Mariposita ¿La recuerda?: The affective and moral dimensions of professional vision in learning to play the violin. *Mind, culture and activity*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10749039.2023.2300140>
- Jordan, S. R. (2014). Research integrity, image manipulation, and anonymizing photographs in visual social science research. *International journal of social research methodology*, 17(4), 441–454. <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.759333>
- Knoblauch, H., & Tuma, R. (2020). Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. I L. Pauwels & D. Mannay (Red.), *The SAGE handbook of visual research methods* (2 uppl., s. 129–142). SAGE Publications, Inc.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and Embodiment in Craft Teaching. *Techne series – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 22(1), 59–72.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2 uppl.). Routledge.
- Kuttner, P. J., Weaver-Hightower, M. B., & Sousanis, N. (2021). Comics-based research: The affordances of comics for research across disciplines. *Qualitative research*, 21(2), 195–214. <https://doi.org/10.1177/1468794120918845>
- Laamanen, T.-K., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2009). Sources of inspiration and mental image in textile design process. *Art, design & communication in higher education*, 7(2), 105–119. https://doi.org/10.1386/adch.7.2.105_7
- Lahti, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., Kangas, K., Härkki, T., & Hakkarainen, K. (2016). Textile teacher students' collaborative design processes in a design studio setting. *Art, design & communication in higher education*, 15(1), 35–54. https://doi.org/10.1386/adch.15.1.35_1
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381.
- Latour, B. (2015). *Tinget återställt: En introduktion till actor-network theory*. Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-71407>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups utbildning.

- Liljegren, L., Johansson, M., Boström, C.-A., Lagercrantz, B., & Lundborg, B. (2020). *Levande Verkstad: En skapande resa genom tid och rum* (3 uppl.). Levande Verkstads pedagogutbildning, Södra Stockholms folkhögskola.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:suidiva-37110>
- Lindström, L. (2008). From Psychology to Semiotics: Swedish Studies and Curricula until 1994. I L. Lindström (Red.), *Nordic Visual Arts Education in transition: A Research Review* (s. 36–51). Vetenskapsrådet.
- Lundgren, U. P. (2006). *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Vetenskapsrådet.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk*. [Doktorsavhandling, The Oslo School of Architecture and Design].
- Lutnæs, E. (2013). Creativity in the subject Art and Crafts: The weak link between learning and assessment. *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers, Vol. 1*, 317–329. DRS Cumulus, Oslo. <https://dl.designresearchsociety.org/conference-volumes/42/>
- Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk: Topoi fra læreres oppgavetekster. *Techne serien – Forskning i sløydpedagogikk og sløydvetenskap*, 26(1), 44–64.
- Lautonen, M. (2008). Handmade memories. *Trames: A Journal of The Humanities and Social Sciences*, 12(3), 331–341. <https://doi.org/10.3176/tr.2008.3.08>
- Maapalo, P. (2017). Vi rigger til så godt vi kan: Konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 1–20. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.520>
- Maapalo, P., & Østern, T. P. (2018). The agency of wood: multisensory interviews with Art and Crafts teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective. *Education Inquiry*, 9(4), 380–396. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424492>
- Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola: en serie diffraktiva rörelser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. <http://hdl.handle.net/2077/53380>
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind: A theory of material engagement*. MIT Press.
- Malafouris, L. (2021). How does thinking relate to tool making? *Adaptive behavior*, 29(2), 107–121. <https://doi.org/10.1177/1059712320950539>
- Malafouris, L., & Koukouti, M.-D. (2021). Thinging beauty: anthropological reflections on the making of beauty and the beauty of making. *Reti, saperi, linguaggi*, 7(2), 211–238. <https://doi.org/10.12832/99831>
- Malafouris, L., & Koukouti, M.-D. (2022). Where the touching is touched: The role of haptic attentive unity in the dialogue between maker and material. *Multimodality & Society*, 2(3), 265–287. <https://doi.org/10.1177/26349795221109231>

- McNess, E., Arthur, L., & Crossley, M. (2015). 'Ethnographic dazzle' and the construction of the 'Other': Revisiting dimensions of insider and outsider research for international and comparative education. *Compare*, 45(2), 295–316.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2013.854616>
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare*, 46(2), 235–250.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2 uppl.). Daidalos.
- Murphy, K. M. (2005). Collaborative imagining: The interactive use of gestures, talk, and graphic representation in architectural practice. *Semiotica*, 156(156), 113–145.
<https://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.156.113>
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: Om skolungdom och estetiska perspektiv*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DIVA.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-46764>
- Mäkelä, E. (2013). Mening och uttryck i slöjd. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(1–2), 87–101.
- Nordenstam, T. (2005). *Exemplars makt* (2 uppl.). Dialoger.
- Nordström, G. Z. (1976). *Kreativitet och medvetenhet: Den polariserande pedagogikens grunder* (2 uppl.). Gidlund.
- Nordström, G. Z., & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Bonnier, Aldus.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203379493>
- Nutbrown, C. (2011). Naked by the Pool? Blurring the Image? Ethical Issues in the Portrayal of Young Children in Arts-Based Educational Research. *Qualitative inquiry*, 17(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1077800410389437>
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43–72). Academic Press.
- Oja, M., Sjöberg, B., & Johansson, M. (2014). Kommunikationens inbäddade resurs för lärande i slöjdundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 2014(12), 5–20.
- Olafsson, B. (2022). *Kreativitet i klasserommet: Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller bemmer kreativitet i norsk grunnskole*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
<https://hdl.handle.net/11250/3037026>
- Omwami, A., Lahti, H., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2022). Individual outfit designs: Expanding idea development using shared mood boards. *Art, design & communication in higher education*, 21(2), 173–189.
https://doi.org/10.1386/adch_00054_1
- Omwami, A., Lahti, H., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2024). Creating inspiration by developing digital mood boards in student teams. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdetenskap*, 31(1), 65–81.
<https://doi.org/10.7577/TechneA.5361>

- Orquin, J. L., Perkovic, S., & Grunert, K. G. (2018). Visual Biases in Decision Making. *Applied economic perspectives and policy*, 40(4), 523–537.
<https://doi.org/10.1093/aep/ppy020>
- Pallasmaa, J. (2017). Embodied and Existential Wisdom in Architecture: The Thinking Hand. *Body & society*, 23(1), 96–111. <https://doi.org/10.1177/1357034X16681443>
- Paterson, M. (2009). Haptic geographies: Ethnography, haptic knowledges and sensuous dispositions. *Progress in human geography*, 33(6), 766–788.
<https://doi.org/10.1177/0309132509103155>
- Phillips, J. (2006). Agencement/Assemblage. *Theory, culture & society*, 23(2–3), 108–109.
<https://doi.org/10.1177/026327640602300219>
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3 uppl.). Sage.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning: Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Developing Play-responsive Didaktik: Mission Impossible?. I *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education: International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 26. (s. 3–16). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0_1
- Puar, J. K. (2012). “I would rather be a cyborg than a goddess”: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory. *Philosophia (Albany, N.Y.)*, 2(1), 49–66.
<https://doi.org/10.1353/phi.2012.a486621>
- Pöllänen, S. H. (2011). Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression. *International journal of education through art*, 7(2), 111–125.
https://doi.org/10.1386/eta.7.2.111_1
- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn: Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 77.
- Qvarsell, B. (1999). Barns kultur i pedagogisk forskning och praktik. I A. Banér & G. Berefelt (Red.), *Barnkultur – igår, idag, i morgon: Festskrift till Gunnar Berefelt* (Vol. 30, s. 13–29). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Qvarsell, B. (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I H. Montgomery & B. Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse: Att kunna se från olika håll* (s. 90–105). Carlsson.
- Randers-Pehrson, A. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo]. Duo UiO.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56700>
- Reed, E. S. (1993). The intention to use a specific affordance: A conceptual framework for psychology. I R. H. Wosniak & K. W. Fischer (Red.), *Development in context* (s. 45–76). Lawrence Erlbaum.

- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4 uppl.). Sage.
- Rushdie, S. (1990). Is nothing sacred?: Extracts from Rushdie's Herbert Read Memorial Lecture on religion and the novel. *The Guardian (London)*, 15–15.
- Sandven, J. (2021). Sløyden i endring: 35 år med NordFo 1985–2020. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), 209–230. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/TechneA.4737>
- Segelman, A. (2024). *Slöjdundervisning och digitala verktyg*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. DIVA. <https://hdl.handle.net/2077/83060>
- Seiler, J., Eriksson, L., Westerlund, T., & Almevik, G. (2021). Ways of tacit knowing. *FormAkademisk*, 14(2), 1–5. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4406>
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- SFS_2003:460. *Utbildningsdepartementet*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- Sigurdson, E. (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-95597>
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier (Lpo94)*. Skolverket och Fritzes.
- Skolverket. *Kursplan – Slöjd (Lgr11, Grundskolan), reviderad 2017*.
- Skolverket. (2021). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. Skolverket. Hämtad 2021-12-27 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022>
- Skolverket. (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i slöjd – Lgr22, Grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9804>
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet 2022*. Skolverket.
- Skolverket. *Slöjd [Kursplan, Lgr22]*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Skåreus, E. (2015). *Bilder i forskning: visuella metoder, konstbaserad forskning & fallstudier. Tilde – skriftserie från Institutionen för estetiska ämnen* (2).
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. [Doktorsavhandling, Columbia University]. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1c84d7z>
- Strom, K. J., & Martin, A. D. (2017). *Becoming-Teacher: A Rhizomatic Look at First-Year Teaching*. (Vol. 12). Birkhäuser Boston. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-872-3>
- Strom, K. J., & Viesca, K. M. (2021). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional development in education*, 47(2–3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827449>

- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/vuosiluokkakokonaisuus/428781/oppiaine/530524>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kunst og håndverk. I *Læreplanverket* (Vol. Læreplankode: KHV01-02). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-kl20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Vaihinger, H. (1911/2021). *The philosophy of 'as if'*. Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (VR1708). <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Waltorp, K. (2020). *Why Muslim women and smartphones: Mirror images*. Bloomsbury Academic.
- Westerlund, S. (2015). *Lust och olust: Elevers erfarenheter i textilstöjd*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-100171>
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-95403>
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft, Mellanstadiet* (1 uppl.). Natur & kultur.
- Wiles, R., Coffey, A., Robinson, J., & Heath, S. (2012). Anonymisation and visual images: Issues of respect, 'voice' and protection. *International journal of social research methodology*, 15(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.564423>
- Zetterlund, C. (2015). Konst och hantverk: En inledning. I J. Rosenqvist, C. Zetterlund, & C. Hyltén-Cavallius (Red.), *Konsthanverk i Sverige, del 1* (s. 7–20). Konstfack collection.
- Åkesson, E. (2023). *Teacher Education Becoming Elsewhere: An Affirmative Critique of Student Experiences through Intersectional Corpomaterial Perspectives*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-196228>
- Åsberg, C. (2012). Läs-kunnsighet bortom humanioras bekvämlighetszoner: En inledning. I C. Åsberg, M. Hultman, & F. Lee (Red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (s. 7–21). Studentlitteratur.
- Åsberg, C., Hultman, M., & Lee, F. (2012). Materiell-semiotik, översättningar och andra kopplingar: Om boken. I C. Åsberg, M. Hultman, & F. Lee (Red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (s. 23–27). Studentlitteratur.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande en del av förskolebarns kamratkulturer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DIVA. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-4882>

- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic Studies in Education*(2), 221–234.

Bilagor

Bilaga 1

Till vårdnadshavare: Information till forskningspersoner för studien
Estetiska nycklar

Bilaga 2

Till eleven: Information om forskningen Estetiska nycklar

Bilaga 3

Medgivandeblankett

Fobos forskarskola – Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (HDK–Valand/Konstfack)



GÖTEBORGS UNIVERSITET



KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Till vårdnadshavare

Information till forskningspersoner för studien Estetiska nycklar

Vi vill fråga dig och ditt barn om deltagande i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta. Ditt barn har fått information om projektet i skolan och det finns en barnanpassad information bifogat.

Beskrivning av projektet

Projektet är en studie om undervisning i slöjd och ingår i FoBoS – Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik och finansieras av Vetenskapsrådet. Vi är intresserade av hur estetiska uttryck och sinnesintryck används i slöjdundervisningen, till exempel hur intryck av bland annat form, färg och mönster påverkar elevernas lärande och vi vill undersöka undervisningsmetoder som kan stärka elevernas motivation och kreativitet. Eleverna som tillfrågas har valts ut för att de är i den ålder som studien har fokus på, nämligen årskurs 2 och 3.

Forskningshuvudman och ansvarig för projektet är Göteborgsuniversitet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten, diarienummer 2022-03830-01, och följer Vetenskapsrådets riktlinjer för forskning.

Hur går projektet till?

Projektet består av en forsknings-slöjdlektion i tre delar:

1. Kort lekfull övning enskilt med forskare där barnet får känna på en träfigur och beskriva den utan att se
2. Slöjdlektion där barnet får skapa i samarbete med en klasskamrat
3. Samma övning som i punkt 1 upprepas

Genomförandet liknar en vanlig slöjdlektion och barnet deltar som elev. Det sker under skoltid/fritidstid i skolans slöjdsal och beräknas ta cirka 2 timmar inklusive rast. Forsknings-slöjdlektionen leds av en utbildad slöjdlärare och med på lektionen är även en medhjälpare som dokumenterar.

Möjliga följder och risker med att delta i projektet

Alla gällande säkerhetsföreskrifter för slöjdsalen kommer att följas. Den undervisning i klassen som ditt barn missar när hen deltar i studien kommer hen att få möjlighet att ta igen när övriga klassen deltar i samma övning.

Vad händer med personuppgifterna?

Projektet kommer att samla in information genom videoinspelningar av undervisningen och foton av det eleverna skapar. Video som dokumentationsform behövs för att kroppsspråk, miljö och samtal ska kunna fångas. Videomaterialet kommer att användas för att undersöka lärarens och elevernas kommunikation och hur eleverna skapar. Fokus är på lärarens undervisning. Materialet kommer att användas i avhandlingsprojektet (licentiatavhandling) som kan komma att utvecklas till ett doktorandprojekt. Materialet från studien som kommer att användas är:

Transkriptioner (tal omskrivet till text) där barnens namn byts till pseudonym. De kan komma att publiceras i vetenskapliga artiklar och i forskningsrelaterade seminarier och på konferenser

Fobos forskarskola – Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (HDK–Valand/Konstfack)

- Foton av det eleverna skapar och anonymiserade bilder från filmmaterialet, det vill säga stillbilder från videomaterialet som gjorts om till linjeteckningar. De kan komma att publiceras i vetenskapliga artiklar och i forskningsrelaterade seminarier och konferenser
- Foton av det eleverna skapar och redigerade filmklipp, det vill säga film så som de visas i inspelningarna. De kan komma att visas i slutna vetenskapliga sammanhang t ex seminarier där forskare och doktorander diskuterar forskning. Om det förekommer känsliga uppgifter (enligt etikmyndighetens kriterier) kommer de att raderas och inte visas.

Enligt dataskyddsförordningens riktlinjer (GDPR) kommer deltagarnas integritet att skyddas. Det som sägs och görs kommer att bli omskrivet till text. Alla deltagare i studien, skolan och platsen anges med fingerade namn så att ingen deltagare i projektet kan kopplas till vad som sagts eller gjorts. Om känsliga uppgifter skulle förekomma kommer de att redigeras bort eller raderas ur forskningsmaterialet. När inspelningarna gjorts kommer de att förvaras på ett sådant sätt så att ingen annan än projektets forskare kommer åt den. Videospelningen kommer endast att användas i forskningssyfte. Efter projektet sparas videomaterialet i Göteborgs universitets datalagring för forskningsmaterial i tio år.

Det är Göteborgs universitet som är personuppgiftsansvarig i enlighet med Allmänna dataskyddsförordningen. Du är välkommen att ta kontakt med ansvariga för projektet om du vill ta del av resultat eller om du har några frågor, se kontaktuppgifter nedan.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta huvudansvarig forskare med adress och telefonnummer. Dataskyddsombud nås på dataskyddsombud@gu.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten imy@imy.se, som är tillsynsmyndighet.

Försäkring och ersättning

Forsknings-slöjdektonen sker under skoltid eller fritidstid och följer skolans läroplan och ditt barn är därmed skyddad av kommunens försäkring. Ingen ersättning ges.

Deltagandet är frivilligt

Deltagande är frivilligt och du och/eller ditt barn kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om ni väljer att inte delta eller vill avbryta deltagandet behöver ni inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka ditt barn i skolan. Ditt barn kan bara säga: "Jag vill inte vara med mera" och får då gå tillbaka till ordinarie undervisning. Om du och/eller ditt barn vill avbryta deltagandet innan det startat eller efter kontaktar ni den ansvariga för projektet (se nedan).

Ansvariga för projektet

Huvudansvarig:

Lektor Siri Homlong, huvudhandledare

Högskolan för konst och design HDK-Valand, Konstnärliga fakulteten vid

Göteborgs universitet, FoBoS, Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik/Konstfack

Mailadress: nnnnn@nnnnn.se

Mobiltelefonnummer: xxx-xxx xx xx

Elisabet Jagell, doktorand

Högskolan för konst och design HDK-Valand, Konstnärliga fakulteten vid

Göteborgs universitet, FoBoS, Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik/Konstfack

Mailadress: nnnnn@gnnn.se

Mobiltelefonnummer: xxx-xxx xx xx

Fobos forskarskola – Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (HDK–Valand/Konstfack)



GÖTEBORGS UNIVERSITET



KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

Till eleven

Information om forskningen Estetiska nycklar

Vi är slöjdlärare som också är forskare. Vi är nyfikna på hur lärare kan göra för att barn ska lära sig ännu bättre. För att ta reda på det ska vi göra en undersökning i slöjden och vi undrar om du vill vara med? Innan du svarar är det viktigt att du vet vad som kommer att hända i undersökningen.


Vi ska undersöka hur sånt som form, färg och mönster påverkar hur elever lär sig. Det gör vi genom två korta övningar och en slöjdlektion som är lite längre än en vanlig slöjdlektion.

Det är tre delar:

1. Kort lekfull övning enskilt med Siri eller Elisabet där du får känna på en träfigur och beskriva den utan att se
2. Slöjdlektion där du får skapa i samarbete med en klasskamrat. På lektionen gör vi det här:
 - a) Samling
 - b) Fota ute
 - c) Skapa inne i slöjdsal i par
 - d) Måla och skapa en digital bild
 - e) Avslut
3. Samma övning som i punkt 1 en gång till

Vi kommer att filma när ni skapar. Bilder av det ni skapar och filmerna kommer vi att använda i forskningen för att försöka ta reda på hur lärare kan göra för att barn ska lära sig ännu bättre. När vi visar bilder från filmerna för andra som inte är forskare kommer de inte kunna se vem ni elever är. Vi kommer att göra om bilderna till linjeteckningar. För forskarkompisar kommer vi att visa filmerna som de är, men det kommer inte att få veta vilken skola det är. I forskning är det viktigt att de som deltar är hemliga.

Det är helt frivilligt att vara med. Det betyder att du bara är med om du vill. Om du säger ja, men ändrar dig så är det bara att säga till. Du kan säga ”Jag vill inte vara med mera” och får då gå tillbaka till ordinarie undervisning.

Du säger JA genom att skriva ditt namn vid pennan  på det sista papperet och ta tillbaka lappen till skolan med dina föräldrars/vårdnadshavares underskrifter

Du säger NEJ genom att inte skriva på och inte ta tillbaka lappen, det är helt ok att säga nej

Hälsningar Elisabet och Siri

Fobos forskarskola – Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap (HDK–Valand/Konstfack)

Förfrågan om samtycke till medverkan i studien Estetiska nycklar

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Ja, jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn i klass 3X deltar i studien Estetiska nycklar.

Ja, jag samtycker till att delta i studien Estetiska nycklar.



Barnets namn (fylls i av barnet självt)

.....

Vårdnadshavares namnunderskrift

Vårdnadshavares namnunderskrift

.....

.....

Namnförtydligande

Namnförtydligande

.....

.....

Ort, datum

Ort, datum

.....

.....

Detta sista blad återlämnas ifyllt till klassläraren senast tisdag den 18 oktober. Behåll övrigt.

Om du/ni inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Appendix

Artiklar

Artikel I

Kommunicera estetiska dimensioner

Didaktiska ledtrådar i digital visning av slöjdställning

Elisabet Jagell

Både elever och lärare tycker att det är svårt att kommunicera kring estetiska dimensioner hos slöjdföremål och bristen på kommunikation kring detta kan påverka lärarnas möjligheter att inspirera, handleda och bedöma elever i slöjdprocessen. Studiens syfte är att undersöka hur estetiska dimensioner i slöjdföremål kan kommuniceras och hur det kan komma till nytta i slöjdundervisningen. Ett klipp från en filmad, digital visning av en slöjdställning har analyserats ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv med hjälp av begrepp från bildsemiotik och socialsemiotiken. Genom att identifiera utställningsguidens verbala och icke-verbala resurser och hur dessa intra-agerar med varandra i samspel har fem områden som är till hjälp vid presentation av slöjdföremål identifierats: 1) Rummet, 2) Beröra och hantera, 3) Icke-verbala medspelare, 4) Urvalet och 5) Egna erfarenheter. De sätt som dessa områden påverkar kommunikation kring ett slöjdföremål kan överföras från utställningskontexten till slöjdundervisningen. De fem områdena kan därmed ses som didaktiska ledtrådar för att synliggöra estetiska dimensioner och de kan ha potential att underlätta kommunikation kring estetiska dimensioner i slöjdundervisningen. Ledtrådarna pekar på att det är andra aspekter än enbart det verbala som samspelar för att stärka kommunikationen.

Keywords: slöjd, kommunikation, estetiska dimensioner, intra-aktiv pedagogik, socialsemiotik, materiella yttranden

Inledning

Brister i kommunikation kring de estetiska dimensionerna hos slöjdföremål kan leda till att lärare får svårt att inspirera, handleda och bedöma elever i slöjdprocessen. Broman, Frohagen och Wemmenhag (2013) synliggör i en studie att det kan vara svårt att inspirera till att skapa estetiska uttryck. Studien visar att slöjdelever i stor utsträckning riskerar lämnas ensamma i idéutvecklingsfasen om lärarna inte tydliggör vad som är fokus i uppgiften. Studien var en *Learning study* med flera cykler där ett lektionsupplägg upprepades och bearbetades för att utvecklas. I förtestet till första cykeln fick eleverna nästintill ingen inspiration och resultatet blev påvert. I tredje cykeln gavs inspiration genom konkreta exempel på material, färger, former och föremål kopplat till undervisningens fokus vilket ledde till att elevernas förmåga att skapa uttryck utvecklades. Ekström (2008) har studerat lärarutbildares respons till slöjdlärostudenter och kunde se att återkoppling kring det estetiska i slöjdundervisningen ofta var ospecifik och sällan kopplades till en bestämd del av slöjdföremålet. Hon konstaterar att studenterna därmed inte fick den formativa respons som de skulle behöva för att utvecklas vidare.

När Lutnæs (2013) studerade erkänt duktiga lärare som bedömde elevers slöjdarbeten fann hon att lärarna som hon studerade kunde bedöma en elevs arbete som kreativt eller originellt. Lärarna hade dock svårt att hitta ord för *vad* som gjorde att elevernas arbeten kunde bedömas som kreativa eller originella. Lutnæs frågade sig hur lärare ska kunna främja kreativitet om de saknar ord för att identifiera kreativitet. Hon refererar till Eisner (2002) som beskriver läraren som *Educational connoisseur*, pedagogiska konnässörer (min översättning) med den unika kompetensen att se och uppmuntra kvaliteter i elevers arbeten. Det är en handling som kan utföras utan ord, men när ett omdöme ska kommuniceras krävs

enligt Eisner en form av kritik som är både kritisk och stödjande (2002, ss. 56–57, 187). I undervisningssammanhang kallar han det för *Educational criticism*, pedagogisk kritik (min översättning). Eisner refererar här i sin tur till Dewey (2005) som menar att syftet med kritiken är en omskolning av hur vi uppfattar föremålet som får kritik. Vi är ofta inte medvetna om vad vi inte vet eller ser och syftet med lärarens pedagogiska kritik är att omskola eleven, hjälpa eleven att se vad hen annars inte skulle ha sett och om eleven inte sett detta så skulle hen inte ha begripit eller förstått. Eleven skulle därmed missa en möjlighet att lära och utvecklas (Eisner, 2002, ss. 56, 187). Risken att gå miste om en möjlighet att lära och utvecklas gäller även en elev i slöjden som inte får hjälp att lära sig se och använda de estetiska dimensionerna.

En svensk nationell utvärdering av slöjddämnet, genomförd 2013, visade att ”förmågan att tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck” var det av de fyra långsiktiga målen som lärarna lade minst fokus på i undervisningen (Ekström & Hasselskog, 2015). I undersökningen angav lärarna att de var mycket angelägna om att delta i fortbildning kring kunskapsområdet ”Slöjdens estetiska och kulturella uttrycksformer”. Det visar att många slöjdlärare är medvetna om bristen på kompetens för kommunikation kring estetiska dimensioner och att det är ett område de vill utveckla. Sammantaget kan brister i förmåga att kommunicera kring estetiska dimensioner försvåra möjligheterna för läraren att hjälpa eleverna nå målen i kursplanen för slöjd i den svenska grundskolan vilken påbjuder att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att skapa olika estetiska och kulturella uttryck (Skolverket, 2022).

Dimensioner och ledtrådar

I denna artikels titel ingår studiens nyckelbegrepp som här presenteras. Ordet *estetik* kommer från grekiskans *aisthētis* som betyder förmåga att uppfatta sinnesintryck (Emt, 1996, ss. 17–24). Estetik är med andra ord det vi uppfattar med våra sinnen; syn, hörsel, lukt, smak, känsel, och även balanssinnet och muskelsinnet. Dimensioner kan till viss del ses som synonymt med *uttryck*, men ordet *uttryck* har i sin betydelse en tydligare koppling till det verbala (SO, 2021b). I den här artikeln har jag valt begreppet *dimensioner* för att tydliggöra att det estetiska kan vara och kan kommuniceras på många olika sätt. Med *estetiska dimensioner* avses här de sinnliga intryck av föremål som samspekar till ett uttryck som en betraktare kan uppleva och tolka. Ordet *dimension* har i svenskan betydelser kopplade till mätning av fysiska egenskaper såsom höjd, längd och bredd (SAOB, 1914; SO, 2021a). Det engelska språkets betydelse av ordet *dimensioner* har utöver den betydelsen en annan definition där *dimensioner* också kan handla om vår uppfattning av något: “a part or feature or way of considering something” (Cambridge University Press, u.å-a, engelska versionen). Den amerikanska versionen av Cambridge Academic Content Dictionary har en variant av den definitionen: “a part or quality of a thing or situation that has an effect on the way you think about it” (Cambridge University Press, u.å-b). I den här studien lånar jag engelskans vidgade betydelse av *dimensioner* och gör en sammanslagning av den engelska och amerikanska versionen: *Dimension* är den kvaliteten en del, ett föremål eller en situation har som kan ge en effekt på hur du tänker kring densamma (min översättning). I kombination med *estetiska* får begreppet *dimensioner* ett fokus på uppfattningar och förhållningssätt rörande utseende och sinnliga intryck.

Kommunikation ska i studien ses som ”den ömsesidiga process genom vilken en gemensam innebörd formas när två eller flera parter interagerar” (Ahlskog-Björkman & Furu, 2018, s. 37; jfr Biesta, 2004). Biesta (2004) ser kommunikationen som det gap som finns mellan lärare och elev och det är i det mellanrummet undervisning kan ske. I studien avser kommunikation både verbal och icke-verbal kommunikation såsom exempelvis kroppsspråk (jfr Andersson, 2021). Ordet *parter* i definitionen ovan kan innebära kommunikation mellan två eller flera människor, men för att förstå hur de estetiska dimensionerna kommuniceras i slöjdföremål blir det relevant att ordet *parter* vidgas till att innefatta kommunikation mellan människa och föremål med dess material och estetiska dimensioner. Även de estetiska dimensionerna i sig, det vill säga form, färg, yta och mönster, kan ses som *parter* som kommunicerar. Jag återkommer till de teoretiska utgångspunkterna för det förhållningssättet.

I den här artikeln presenteras en studie av hur slöjdföremål presenteras genom att analysera hur en yrkesroll som är van att beskriva estetiska dimensioner, en guide i en slöjdställning, presenterar ett slöjdföremål. Guiden kan liknas vid lärarens roll i slöjd exempelvis i moment där elever ska inspireras eller där slöjdföremål ska presenteras. Frågan om hur slöjdföremål presenteras i en visning i en slöjdställning kan därmed vara relevant även i en slöjdundervisningskontext och lärdomar från guidens sätt att kommunicera kan överföras till slöjdundervisningen. I artikelns avslutande del diskuteras om och hur slutsatser från analysen av visningen kan få betydelse för kommunikation kring slöjdföremåls estetiska dimensioner i slöjdundervisning.

Slöjdforskning kring estetiska dimensioner

I inledningen lyftes att brister i kommunikation kring de estetiska dimensionerna hos slöjdföremål kan leda till att lärare får svårt att inspirera, handleda och bedöma elever i slöjdprocessen. Flera studier visar att svårigheterna kan bero på att slöjd är ett ämne där kommunikation rörande material, tekniker och verktyg dominerar (Andersson, 2021; Johansson, 2002; Oja, Sjöberg, & Johansson, 2014). Slöjdföremålen i de studierna har sannolikt estetiska dimensioner, men det tas inte upp som en särskild aspekt. Mäkelä (2011) undersökte de estetiska aspekterna av slöjd genom att låta ungdomar fotografera slöjdföremål för att sedan intervjua dem om vilken betydelse föremålen hade för dem. Mäkeläs konklusion var att kommunikativ design uttrycks *i, med* och *genom* slöjd. De narrativa slöjdföremålen är skapade i slöjdens material och tekniker. Slöjdarna har en avsikt **med** sina alster **genom** att slöjdföremålen har en tänkt funktion och slöjdarna gestaltar sina föreställningar **genom** slöjdföremålet (Lindström, 2008; Mäkelä, 2011, s. 215). Mäkeläs frågor var öppna och fick eleverna att sätta ord på slöjdföremålens syfte och hur det gestaltats. Andra studier visar på bristen av metaspråk, det vill säga ord och begrepp för att beskriva de estetiska dimensionerna (Borg, 2008; Ekström, 2008; Ekström, Lindwall, & Säljö, 2009; Homlong, 2006, 2011; Johansson, 2002; Lutnæs, 2013). Homlong (2006) lät i sin avhandling elever bedöma textila mönster och motivera sina val genom en modifierad variant av metoden Repertory Grid. Eleverna blev återkommande presenterade tre mönster i taget av totalt sju olika liknande randiga mönster. Resultatet visar att eleverna hade klara åsikter om mönstren, men saknade estetiska begrepp för att kunna förklara sina val.

I slöjden använder elever och lärare till stor del ickeverbalt språk i sin kommunikation och det gör att lärare kan få svårt att sätta ord på vad elever lär sig, menar Borg (2008).

Elever lär sig att slöjda genom att iakta, genom att försöka göra som hon/han blir förevisad, eller genom egna erfarenheter, inte som i många andra ämnen genom att läsa texter eller genom att en lärare föreläser. Elever lär sig alltså inte i första hand med hjälp av ord utan med hjälp av vad de ser, hör och känner i kroppen. (Borg, 2008, s. 201)

Talat språk används som komplement till icke-verbalt (kroppsspråk och gester) och visuellt språk (till exempel skisser och exempelföremål), något som kan jämföras med många andra skolämnen där det icke-verbala och visuella språket tvärtom används som komplement till de talade. ”Eleverna kan alltså en del om slöjd, som egentligen aldrig uttrycks i fullständiga meningar”, menar Borg (2008, s. 201). Hon skriver om bedömning i slöjd vilket innefattar alla aspekter av slöjddandet, även de estetiska dimensionerna. Lärarna och lärarutbildarna i Borgs studie kunde lätt tala om teknik och funktionalitet hos slöjdföremål, men hade svårt att beskriva de estetiska dimensionerna.

Nämnda studier ger sammantaget en bild av att både elever och lärare tycker att det är svårt att kommunicera kring de estetiska dimensionerna och studierna fokuserar till stor del på att det är aspekter av verbal kommunikation som saknas. Hur kroppsspråk och andra kommunikativa resurser används för att kommunicera estetiska dimensioner har fått mindre uppmärksamhet. Gemensamt för flertalet av ovanstående studier är att det konstateras att det behövs mer forskning på området kring hur estetiska dimensioner kommuniceras i slöjdundervisningen.

Socialemiotik, kommunikation och slöjd

I den här artikeln används socialemiotiska begrepp och intresset styrs mot hur de olika modaliteterna samspelar med varandra i kommunikation. Kress och van Leeuwen (2006) presenterar semiotiska resurser för läsandet av bilder. Även tredimensionella föremål räknas in i begreppet *bilder* och däribland följaktligen även slöjdens föremål som i stor utsträckning är just tredimensionella. Tredimensionella aspekter inkluderas ofta i begreppet visuella gestaltningar, men i de exempel som lyfts fram inom litteratur i forskning gällande estetiska lärprocesser dominerar det tvådimensionella (Austring & Sørensen, 2006; Dewey, 2005; Eisner, 2002; Vygotskij, 1995). I begrepps- och teoribildning kring visuella gestaltningar och lärande tycks det tvådimensionella vara norm och det som prioriteras.

I denna studie lånas begrepp från Barthes bildsemiotik och socialemiotiken. Barthes skiljer mellan bildens direkta och bokstavliga mening, det vi kan iaktta, som han kallar *denotation* och bildens indirekta underliggande betydelse, tolkningen av bilden, som han kallar *konnotation* (Barthes, 1967, s. 89-ff). Socialemiotiken bygger vidare på Barthes idéer, sätter dem i ett socialt sammanhang och ger resurser för att analysera annat än klassiska bilder, exempelvis resurser för analys av reklambilder och film (Kress & van Leeuwen, 2006). Slöjdföremål karaktäriseras i hög grad av multimodalitet genom att bland annat material, form och funktion samspelar vilket kan göra socialemiotiken intressant för slöjden som domän. Genom konnotation kan objekt förmedla komplexa idéer, menar Ledin (2020, s. 19). Med det synsättet kan slöjdföremål ses som bärare av en mängd information som kan tydas av den som kan avläsa tecknen (*signs*). Konnotationen förmedlar idéer och värden som kommuniceras genom det som gestaltas och genom det sätt det gestaltas (Ledin, 2020, s. 40). Design och slöjd kan på så sätt kopplas till berättande (*narrativ*) vilket i media och reklam kan ta sig uttryck som exempelvis att ”en produkt berättar en historia” eller att ”en form talar om kulturell identitet” (Vihma, 2007, s. 225, min översättning). Designforskaren Vihma (2007) ser en risk att semiotiken, när den används på det sättet, separerar materialiteten från symboliken vilket kan göra att föremålet inte ses som en helhet. Hon föreslår i stället ett synsätt där föremål bär symboliskt innehåll genom föremålets konkreta former. Föremål ses därmed som visuella metaforer. Istället för att säga ”Föremålet berättar...” föreslår Vihma att man säger ”Föremålet uttrycker en kvalitet för någon”.

... a form in its material and visual presence always expresses (something to somebody). Signification can be regarded as a relation and interaction between the form and the person who perceives it. (Vihma, 2007, s. 225)

En materiell och visuell form *uttrycker något* till en mottagare (en person). Innebörden och meningen kan ses som en relation och en interaktion mellan form och mottagare.

Materiella yttranden

Vihma (2007) skriver om en *interaktion* mellan form och mottagare. Lenz Taguchi (2012) skriver om en *intra*-aktion och syftar då på en samverkan där deltagarna, människor och materialiteter, *intra*-agerar i komplexa nätverk. Prefixet *intra* indikerar en relation där parterna kan förändra och påverka varandra samkonstituerande (Lenz Taguchi, 2012, s. 25). Det vill säga att alla involverade parter omskapas. Som exempel påverkar en slöjdare som täljer sitt trä-ämne, men samtidigt påverkar träbiten täljaren genom träets motstånd och fiberriktningens möjligheter. Träets egenskaper kan få täljaren att behöva tänka om och hitta nya lösningar. Verktyget och kniven påverkar i sin tur både träbiten och täljaren som håller dem i sin hand. Täljaren, trä-ämnet och kniven *intra*-agerar och påverkar varandra så att alla parter förändras. Trä-ämnet, som en gång var en björk i skogen, får en form och blir kanske en slev. Kniven blir slö och behöver brynas och slöjdaren som täljer förändras genom de lärdomar och sinnliga upplevelser hen tar med från täljningen.

Materialiteter som trä-ämnet och kniven i exemplet kan enligt det här synsättet ses som *agentiska* vilket innebär att de kan förändra och påverka människors kunskap och förståelse. De samverkar och *intra*-agerar. Dessa tankar har sitt ursprung hos Barad (2003, 2007) och Deleuze och Guattari (1991) och

teoribildningen som uppstått kallas bland annat sociomateriell teori. Lenz Taguchi (2012) kallar undervisning som inspirerats av de här tankarna för *intra-aktiv pedagogik*.

Vihma använder ordet ”interaction” (2007, s. 225) i citatet ovan, men innebörden i Vihmas resonemang stämmer överens med Lenz Taguchis användning av ordet *intra-aktion*. Intra-aktionen behöver inte innefatta mänskliga parter inom den sociomateriella teoribildningen vilket gör den tankegånge användbar inom slöjdens domän när estetiska dimensioner hos ett föremål ska kommuniceras. Definitionen av kommunikation som nämndes ovan får därför inkludera även kommunikation mellan och i föremål och material. Det kan exemplifieras med hur formen på en skål kommunicerar med strukturen på skålens yta. Den här kommunikationen handlar om hur de estetiska dimensionerna i ett föremål förhåller sig till varandra och vilken effekt det har på hur vi uppfattar föremålet som helhet. Det är alltså inte materialets delar som ”pratar”, utan det handlar om hur vi med våra erfarenheter, våra sinnesintryck och de sammanhang vi befinner oss i uppfattar hur de olika estetiska dimensionerna samspekar. Genom att se form, färg, yta och mönster som *parter* som kommunicerar kan vårt förhållande till det materiella tydliggöras och vi kan få syn på kommunikation kring estetiska dimensioner. Den typen av kommunikation synliggörs i den här studien i analysen och specifikt genom analysbegreppet ”*Materiella yttranden*” (Asplund, under utgivning). Studiens definition av kommunikation justeras också till: den ömsesidiga process genom vilken en gemensam innebörd formas när två eller flera parter intra-agerar (jfr Ahlskog-Björkman & Furu, 2018, s. 37; Biesta, 2004; Lenz Taguchi, 2012).

Slöjdvägar

Som källmaterial används en filmad digital visning av utställningen *Slöjdvägar* som pågick 13 juni – 31 oktober 2020 på Kulturgatan i Bodafors i södra Sverige. Filmen är 38 minuter lång och visar 70 av utställningens totalt 339 föremål. Filmen är publicerad på streamingtjänsten Vimeo och är tillgänglig för allmänheten. Användandet av materialet i denna studie är godkänt av upphovsmännen. Utställningsprojektet genomfördes med stöd av Nämnden för hemslöjdsfrågor. Den filmade visningen är gjord för Nämnden för hemslöjdsfrågors årliga kunskapsseminarium som riktar sig till regionala kulturchefer, tjänstepersoner och aktörer inom hemslöjdsområdet. Seminariet hölls 3 december 2020 och temat för seminariet var slöjdens olika publiceringsformer och slöjdestetik. Kuratorerna förberedde utställningen genom att besöka hemslöjds konsulenter i 20 län och slöjdare, utställningar, verkstäder och ateljéer i hela Sverige. De har, som de själva beskriver det i filmens introduktion, valt ut föremål som visar en bredd av vad slöjd kan vara:

Utgångspunkten är görandet, det unika skapande arbetet och här i rummet, att förmedla glädjen i att slöjda. Samtidigt visa att om du vill slöjda så finns många vägar att ta in på – mer eller mindre traditionellt beprövade. Omsorg, påhittighet, uppfinningsrikedom, närvaro, ansvar, glädje, sorg, lekfullhet, humor, allvar, ilska, kan alla bo i slöjden

Slöjden rör sig tvärs över språkgränser, geografiska, politiska, sociala och andra gränser. Urgammal kunskap och generationers erfarenheter intill nya experiment och skissande, ibland trevande processer. Ibland hisnande balansgångar mellan ursprung och framtid. (Slöjdvägar, filmad visning, 2020)

Ordet ”väg” i utställningens titel *Slöjdvägar* syftar, enligt kuratorerna, till att visa på slöjdens bredd. De tänker sig att slöjden kan ses som ett vägnät som kan tillgängliggöra historia, nutid och framtid.

I början av filmen presenteras utställningsprojektet av de två kuratorerna och därefter visas föremålen i utställningslokalen av en av kuratorerna, i den här artikeln benämnd som guiden. Bildutsnittet växlar mellan helbilder och närbilder och de flesta scener är filmade utan besökare. Bildutsnittet styr vad i guidens presentation vi ser och vad vi sätter fokus på. Om vi befunnit oss i utställningslokalen hade vi delvis själva kunna välja vår position och vårt bildutsnitt. Filmen som format styr, men möjliggör samtidigt en analysmetod där vi kan fånga ögonblick och jämföra de frysta bilderna ur samma perspektiv. Utställningens publik utgörs av kamerans perspektiv, här kallad betraktaren. Stillbilder (skärmdumpar) från filmen samverkar här med texten i analysen.

Multimodal samtalsanalys

I analysen har estetiska dimensioner tydliggjorts med hjälp av en multimodal samtalsanalys ur ett socialemiotiskt perspektiv där betydelsebärande delar såsom tal, kroppsspråk och föremål som visar sig i klippet analyseras parallellt (Björkvall, 2019; Ekström & Lindwall, 2020; Kress & van Leeuwen, 2006). Utifrån studiens frågeställning har det som kan ses och höras i klippet åskådliggjorts i text och bild. Analysbegreppet *materiella yttranden*, som introducerats ovan, är en av resurserna för att synliggöra vad som sker parallellt. Andra analysverktyg är bild, transkriberat tal och beskrivning av vad som sker.

I studien är jag en *insider*, det vill säga jag har förkunskaper om forskarämnet genom att jag själv är slöjd- och bildlärare och att jag själv slöjdar. Att vara insider kräver ett medvetet förhållningssätt där forskaren delvis behöver skapa avstånd från sin insider-roll för att få perspektiv. Insider-rollen ger också fördelar, till exempel genom förståelse och expertkunskaper som kan göra att forskaren lägger märke till betydande detaljer som en utomstående inte uppmärksammat (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017).

I analysarbetet gjordes en tematisk översikt av de 70 föremålen. Ett urval med fokus på utställningsföremål gjorda i trä gjordes och visningen av ett par av de föremålen har transkriberats. Analys av visningen av det första träföremålet i den digitala visningen, i denna artikel benämnd *klippet*, presenteras här. Föremålet är ett traditionellt slöjdföremål, nämligen en svarvad skål som är gjord av slöjdaren Ola Ling. Klippet där den svarvade skålen visas är 1 minut och 5 sekunder. Början av klippet är i helbild där guiden berättar om skålen och visar detaljer. I slutet växlas till närbild av skålen med inzoomning där guiden läser utställningskatalogens text till föremålet, en dikt skriven av slöjdaren. Klippet har transkriberats och analyserats utifrån guidens kommunikation samt materiella yttranden. I transkriptionen har en förenklad variant av Jeffersons transkriptionsnyckel använts (Jefferson, 2004). Nedanstående symboler användes:

(.)	märkbar paus
(.2)	paus i sekunder
åså::	kolon visar utdragna ljud
<u>betoning</u>	understreck visar del av ord som talaren betonar
<ord>	pilar som pekar utåt visar att talet blir långsammare

Resurser för kommunikation kring estetiska dimensioner identifierades och strukturerades under tre rubriker. Första analysrubriken är *verbala resurser* där de 97 ord guiden använder analyseras. Flera av studierna jag presenterade innan efterfrågade beskrivande ord för estetiska dimensioner i slöjd. I den första delen av analysen fokuseras därför på guidens verbala resurser. Därefter analyseras de *icke-verbala resurser* guiden använder; synvinkel, mobilitet, det taktila och icke-verbalt berättande. Underrubrikerna är inspirerade av Kress och van Leeuwens genomgång av den tredje dimensionen (2006, kap 8). Analysen avslutas med en syntes mellan det verbala och det icke-verbala, *samspel med det verbala*, inspirerat av det sociomateriella teoretiska perspektivet (Asplund, under utgivning; Lenz Taguchi, 2012).

I visningen av skålen använder guiden både verbal beskrivning av skålen och ett flertal icke-verbala tecken som tydligt samspejar med det verbala. Sett ur ett verbalt perspektiv kan det verka som att guiden mestadels använder sig av *denotation*, det vill säga, beskrivning av skålens direkta och lexikala mening. *Konnotationen* kan vara svår att upptäcka, men det är i det icke-verbala; i blickar, tystnad, betoningar och beröringar tillsammans med dikten, som konnotationen uppstår. Det icke-verbala förmedlar en stämning och kopplar ett multimodalt narrativ till skålen.

Verbala resurser

I klippet talar guiden kortfattat om vem som gjort skålen, om tekniken den är gjord i och något om mönster och färg. Från utställningskatalogen läser guiden också upp en dikt som slöjdaren skrivit (Slöjdvägar, utställningskatalog, 2020). Hon säger (i löpande text):

En viktig funktion som slöjden har är berättandet. Ola Ling har gjort den här skålen. Den är svarvad här på undersidan har han täljt ett mönster och målat med linoljefärg. Tankar om myren heter den. Så det är myren som är avbildad här. Jag tänkte läsa en dikt som Ola har skrivit.

Stigen går inte genom myren
knappst ens om vintern.
Myren tar som tag i en. Suger tag i varje steg, och i tiden.
Som om Myren ständigt grubblar, pyser, jäser.
Doften, livet, färgen.
Obrydd. Snåttren. Schviarn. Starren nog och övernog,
som sommaren.
Och färgen.

Dikten skildrar ett stiglöst myrlandskap och upplevelsen av hur myren påverkar besökaren. Beskrivningen är fragmentarisk och ger ögonblicksbilder som den som någon gång besökt en myr kan känna igen sig i.

Icke-verbala resurser

De icke-verbala resurser guiden använder sig av presenteras här utifrån underrubrikerna *synvinkel*, *mobilitet*, *det taktila* och *icke-verbalt berättande*. Presentationen avser tydliggöra hur de icke-verbala resurserna kommunicerar information om skålen som betraktaren riskerar missa utan guidens och bildutsnittets ledsagande (jfr Eisner, 2002, ss. 56, 187).

Synvinkel

Den synvinkel, den vy, vi som betraktare får genom kamerans bildutsnitt ger oss i början av klippet en vid bild av utställningsrummet där skålen samspekar med andra utställningsföremål.

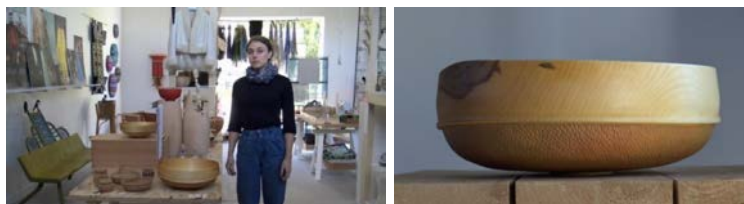


Bild 1. Helbild från den filmade visningen, vid 2:47 Bild 2. Filmens bildutsnitt vid 3:47

Skålens plats i utställningen är på ett lågt bord och vid skålen finns små skyltar (bild 1). Nära skålen finns andra utställningsföremål. Bildkvaliteten är låg och bilden är lite grynig. Bildutsnittet ger oss tillgång till den övre delen av utsidan samt en bit av insidan. Det vi ser nämner inte guiden. Skålens form kommuniceras visuellt.

Senare i klippet växlas till en närbild med inzoomning (bild 2). Den inzoomade bilden är i högre bildkvalitet och har en ljussättning som förstärker mönstret på skålens nedre del av utsidan. Den övre och nedre delen av utsidan skiljs åt av en kant i relief. Kanten skiljer tydligt delarna från varandra. Det socialemiotiska begreppet *rama in (frame)* kan här användas för att tydliggöra utsidans två olika fält som separeras och ramas in av kanten och skålens yttre form som vi ser den i bild från klippet (Leeuwen, 2005, ss. 7–12). Skålen står här på ett annat underlag och har en monokrom (enfärgad) bakgrund som förstärker fokus på skålen. Sidoljuset förstärker reliefen i den mönsterskurna nedre delen och samspelet med diktens narrativa erbjudande stärks därmed.

I en jämförelse mellan bilderna (bild 1–2) tydliggörs att bildkvalitet, synvinkeln samt placering, omgivning och bakgrund är av betydelse för hur skålens estetiska dimensioner kan kommunicera. Den del av skålen som i början (bild 1) inte är tillgänglig för betraktaren, nämligen den nedre delen av utsidan, är den del som tydligast kan kopplas till slöjdarens tanke med skålen som den presenteras i titel ("Tankar om myren") och i texten i utställningskatalogen. Kopplingen blir tydlig först när guiden, verbalt och genom att visa med handen (se nedan), tydliggör narrativet att mönsterskärningen kan liknas vid myren.

Mobilitet

I klippet lyfter guiden upp skålen och visar olika sidor för betraktaren (bild 3–7). Genom lyftet och guidens kroppsspråk visar skålen sin tyngd. En betraktare som har erfarenhet av liknande slöjdföremål kan uppleva tyngden när hen ser skålen lyftas i bild 3. I bild 4 håller guiden i skålen och gör en rörelse där hon stryker med handen runt kanten samtidigt som hon berättar om skålens teknik, att den är svarvad. Friktionen mot ytan avger ljud. Ytan bekräftar definitionen av material och kvalitet; att skålen är gjord av trä och att materialet är väl bearbetat. I bild 5 har skålen vridits så att insidan av skålen visas. Skålen visar därmed sin tredimensionalitet genom att vi ser in i skålen. Skålen visar också sin funktion, det vill säga möjligheten att förvara. Material och funktion tydliggörs i samhandling med guiden. Beträktat som skål är insidan skålens syfte och funktion. Det är där saker kan placeras för att förvaras i skålen. Funktionen nämns inte av guiden. I bild 6 vrids skålen ytterligare så att vi, i bild 7, ser undersidan. Skålens yta visar här sin friktion genom att vi återigen hör ljudet av handen mot ytan. Färgen erbjuder en kontrast mot ovandelen.

Bildsekvensen tydliggör att mobilitet kan vara avgörande för att visa tyngd, olika ytor, insida och utsida samt funktion hos ett slöjdföremål. Genom att röra föremålet kan föremålet ge information om material och kvalitet som inte kan ges fullt ut visuellt eller verbalt.



Bild 3



Bild 4



Bild 5



Bild 6



Bild 7

Bild 3–7. Filmens bildutsnitt vid 3:07–3:17

Det taktila

Guiden berör skålen på olika sätt i klippet. I bild 3–7 har vi sett hur guiden lyfter och vrider skålen med sina händer. När guiden stryker med handen runt kanten i bild 4 kan man höra ljudet som handens möte med ytan avger. En betraktare med erfarenhet av liknande slöjdföremål kan känna ingen ljudet och koppla samman det med egen erfarenhet av en sinnlig taktill upplevelse av fingertopparna mot den typen av yta, vilket då kan förstärka upplevelsen av presentationen. Bild 8 och 9 är från början av klippet. I bild 8 visar skålen sin form visuellt och vi kan se hur guiden gör en koppling till skålen genom att lägga några av sina fingrar på kanten. I bild 9 tar guiden runt kanten för att strax efter lyfta upp skålen. Skålens kant, insida och utsida, erbjuder handen grepp. Guiden intra-agerar med skålen genom taktill beröring som en resurs i presentationen av skålen.

Bilderna i det här avsnittet visar att det taktila kan användas som en resurs för att rikta betraktarens blick. I bild 9 förstärks detta med guidens blickriktning.

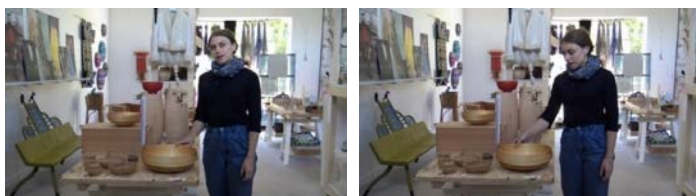


Bild 8–9. Filmens bildutsnitt vid 3:00–3:07

Icke-verbalt berättande

Filmens bildutsnitt förmedlar guidens visning på olika sätt. Helbilden visar utställningsrummet och berättar att skålen är del i en utställning (bild 10–11). Närbilden med inzoomningen sätter fokus på den nedre delen av skålens utsida (bild 12–13). Närheten till skålens yta ger betraktaren möjlighet att själv koppla samman den verbala presentationens narrativ, dikten, med ytans mönsterskärning. Närbilden ger även tillgång till den subtila färgnyansskillnaden mellan den övre och den nedre delen av utsidan på skålen. Skålens nästan monokroma färgsättning kan med semiotiskt begrepp kallas *suggestivt symbolisk* (*suggestive symbolic*) (Kress & van Leeuwen, 2006, ss. 105–107, 248). Den transparenta färgen och oljan uttrycker slöjd och signalerar en ärlighet i materialval genom att träet syns genom det tunna färgskiktet. Färgsättningen konkurrerar inte med skålens övriga estetiska dimensioner. Man skulle kunna säga att den snarare samspelar, intra-agerar, för att förstärka hantverket.

Den möjlighet till vy eller bildutsnitt betraktaren får kan förhindra eller förstärka möjligheterna för icke-verbalt berättande. Subtila färgskillnader eller mönster kan hos ett slöjdföremål kräva närhet för att kunna samspela, intra-agera och kommunicera.



Bild 10



Bild 11



Bild 12



Bild 13

Bild 10–13. Filmens bildutsnitt vid 3:34, 3:37, 3:45 samt 3:49

Samspel med det verbala

I stora delar av visningen intra-agerar det guiden uttrycker verbalt med det materiella och de estetiska dimensionerna. Det är ett samspel där de olika parterna ger varandra stöd i presentationen av föremålet. Guiden använder pauser och blickar som pedagogiska resurser i den verbala presentationen i visningen. Pauserna, i växelverkan med det talade, används för att skapa fokus och uppmärksamhet. Transkriptionsutdrag 1 följer direkt på en verbal introduktion till utställningen. På rad 1, under en fem sekunders paus, gör guiden, fem betydelsebärande aktiviteter. Guiden tittar in i kameran, kliver fram ett litet steg, ger skålen en blick för att sedan titta upp i kameran igen och lägger några fingrar på skålens kant innan hon, på rad 2, inleder den verbala presentationen. Pausen tillsammans med aktiviteterna fångar betraktarens uppmärksamhet. Blicken ner mot skålen (rad 1) tillsammans med fingrarna på skålen kopplar det verbala till skålen och ger därmed betraktaren en riktning och en blickpunkt.

Tabell 1. Transkriptionsutdrag 1


Rad	Säger?	Gör vad?
1	(.5)	Står bredvid skålen tittar i kameran Kliver fram ett litet steg Tittar först ner på skålen sedan upp mot kameran Lägger några av högerhandens fingrar på skålen
2	ene viktig <u>funktion</u> som slöjden <u>har</u> e: <u>berättandet</u> (.1)	Håller fingrarna på skålen

Pauser, blickar och beröring är klassiska pedagogiska resurser för att fånga uppmärksamhet (Steinberg, 2018). De används i tätt samspel med det verbala. Det är värt att lägga märke till att guiden etablerar scenen för presentationen av skålen under tystnad. Blicken på betraktaren och steget fram markerar att det är ett nytt avsnitt i visningen. Blicken på skålen som sedan snart vänder tillbaka till betraktaren markerar huvudrollen i detta avsnitt, nämligen skålen. Fingrarna på kanten bibehåller kontakten mellan skål, guide och betraktare och är också en förberedelse för nästa steg i visningen där guiden lyfter skålen. Fingrarna på skålens kant blir en länk som binder samman och leder vidare i presentationen.

Guiden betonar orden *funktion*, *har* och *berättande* (rad 2). Betoningarna ger betraktaren nyckelord som kan stärka förståelsen. Innan guiden fortsätter gör hon en liten paus för att understryka det hon sagt. Under rätt omständigheter kan tystnad rikta uppmärksamheten till de subtila icke-verbala handlingar som pedagogen gör, handlingar som leder betraktaren till det tänkta fokusområdet, i det här fallet skålen.

I den senare delen av klippet innan guiden läser slöjdarens dikt från utställningskatalogen kopplar guiden tydligt samman titeln med de estetiska uttrycken hos skålen (transkriptionsutdrag 2). ”Så det är myren som är avbildad här”, berättar guiden och stryker med handen över det täljda mönstret på skålens nedre del och förstärker sedan kopplingen med blicken.

Tabell 2. Transkriptionsutdrag 2

Rad	Säger?	Gör vad?	Videons bildutsnitt
10	så det är <u>myren</u> som är (.) avbildad här (.2)	Tittar i kameran Stryker med handen över mönstret på undersidan Tittar ner	

Även det materiella, såsom skålen och omgivningen, intra-agerar med guiden. För att synliggöra det har begreppet *materiella yttranden* använts, vilket återfinns i fjärde kolumnen i transkriptionsutdrag 3. Beskrivningen av de materiella yttrandena är en kvalitativ tolkning av hur de materiella agenterna visar

sin agens, det vill säga hur de påverkar kommunikationen. I rad 5 får ytan agens genom att bekräfta definitionen av material med hjälp av ljud. I rad 6–7 får tredimensionaliteten sin agens genom att den synliggör en insida, en funktion och en undersida. Färgen får agens i rad 8 och erbjuder en kontrast som synliggör skålens olika delar. I rad 9 ger utställningstiteln ett narrativt erbjudande, det vill säga skålens titel "Tankar om myren" ger ledtrådar till en berättelse eller en bakgrundshistoria. Den mönsterskurna ytans struktur kopplas i rad 10 till denna berättelse.

Tabell 3. Transkriptionsutdrag 3

Rad	Säger?	Gör vad?	Materiella yttranden
5	den e: (.) svarvad (.)	Håller i skålen med båda händerna tittar på oss	Friktionen mot ytan avger ljud Ytan bekräftar definition av material
6	åsså::	För handen mot sidan och vrider skålen	Skålens yta visar sin friktion vilket framkallar ljud Skålen visar sin tredimensionalitet genom att vi ser inne i skålen Skålen visar också sin funktion, d v s möjligheten att förvara.
7	här (.) på undersidan (.) har han	Vrider skålen så att undersidan blir synlig	Skålen visar sin form och tredimensionalitet genom att vi ser undersidan på skålen
8	täljt ett mönster å::: (.) målat med linoljefärg	Stryker med handen över ytan	Skålens yta visar sin friktion, vi hör ljudet av handen mot ytan Färgen erbjuder en kontrast mot ovdelen
9	tankar om <my:ren> heter den e	Håller skålen Tittar i kameran	Titeln gör ett narrativt erbjudande
10	så det är myren som är (.) avbildad här (.2)	Tittar i kameran Stryker med handen över mönstret på undersidan	Det skölpskurna mönstret erbjuder sin struktur

Fem ledtrådar

I inledningen påpekades behovet av att hitta former för kommunikation kring estetiska dimensioner i slöjden. I analysen ovan synliggjordes resurser som guiden använde när hon kommunicerade estetiska dimensioner. Det är värt att notera att det verbala endast är *en* av de resurser som guiden använder. Resurserna har här sorterats till fem ledtrådar som kan visa vad som kan vara viktigt när ett slöjdföremål presenteras. Jag summerar här ledtrådarna, diskuterar dem och sammanfattar några slutsatser kring hur estetiska dimensioner hos slöjdföremål kan kommuniceras.

1. Rummet

I klippet från den digitala visningen spelar bildutsnittet en stor roll för presentationen av skålen. Bildutsnittet styr vår blick i rummet. Bildutsnittet *ramar in (frame)* scenen och markerar vad som hör ihop (Leeuwen, 2005). Helbilden ger oss en vy av rummet och visar att skålen hör samman med utställningen. I helbilden ser vi guiden i halvfigur och kan därigenom ta del av hennes blickar och gester. När bildutsnittet skiftar till närbild ger det oss ett fokus på skålen och allt annat skärmas bort. I närbilden används ljussättning av skålen på ett medvetet sätt för att förstärka mönsterskärningen.

I ett utställningsrum samspekar utrymme, möbler och ljus för att framhäva den upplevelse som är utställningens syfte. I den utställning som studien undersöker är det, enligt den digitala visningens inledning, slöjdföremål som visar en bredd av vad slöjd kan vara som ska framhävas i rummet. Det är kuratorernas jobb att övervaka att placeringen av föremålen, materialval i podierna, ljussättning med mera intra-agerar för att visa det syftet. Eftersom slöjdföremål är tredimensionella blir placeringen av

föremålet och de synvinklar som möjliggörs viktiga. För att de estetiska dimensionerna ska kunna kommunicera behöver därför slöjdföremålets olika synvinklarna tillgängliggöras. Om det är ett bruksföremål behöver det även kunna visas och användas så att funktionen blir synlig. Ett utmärkande drag för ett slöjdföremål är den praktiska funktionen. När slöjdföremålet placeras i en utställningskontext tas den praktiska funktionen bort och föremålet förvandlas till ett objekt att betrakta. I visningen nämner guiden inget om skålen funktion. I utställningspublikens blickar synliggörs slöjdföremålet i ett nytt ljus och utställningens diskurs med föremålsskyltar, utställningskatalog och guidade visningar kräver en ny vokabulär för att beskriva det vi ser. Taget ur sin egentliga kontext där funktion, mobilitet och det taktila är centralt behöver slöjdföremålet kompenseras till exempel genom demonstration av funktionen och textbaserade eller verbala beskrivningar. De textbaserade och verbala beskrivningarna som utställningskontexten framtvingar kan bidra till att underlätta kommunikationen kring slöjdföremålets estetiska dimensioner. Utställningskontexten kan därmed vara en arena där slöjdens föremål kan få nya funktioner som skulle kunna stärka slöjdens position som domän inom konsthantverksbegreppet. Utställningskatalogen erbjuder ett narrativ som kan kopplas till föremålet för att vidga förståelsen och stärka anknytningen till skålen. Vidare benämns utställningen som en *slöjdtställning* och konstituerar därmed slöjd som ett begrepp som kan kombineras med fenomenet utställning. Precis som i konstutställningar är vissa föremål i utställningen till salu. Väl köpta byter föremålen rum och kontext för att återigen bli bruksföremål. Kanske slöjdföremålen då bär med sig de narrativ de fått via utställningen.

2. Beröra och hantera

Guiden berör skålen med sina fingrar och handflator. Skålen lyfts upp och vrids så att tredimensionalitetens olika vyer blir synliggjorda. Guiden pekar ut mönsterskärningen på utsidans nederdel genom att stryka med handen över ytan. Om skålen stått kvar på sin plats hade vi haft svårt att lägga märke till mönstret. "Language is often a very limited vehicle for the description of qualities", skriver Eisner (2002, s. 165). Språket har sina begränsningar när föremål beskrivs. Att beröra och hantera föremål är en hjälp när de estetiska dimensionerna ska förmedlas.

En norm i utställningskontexter är att föremål har sin givna plats i utställningsrummet samt att föremål inte får beröras. Normen för ett slöjdföremål är vanligtvis att det inte har en given plats. Slöjdföremål är ofta bruksföremål som har en tydlig praktisk funktion. De förväntas röras, användas och de är ofta mobila. Slöjdföremål i en utställningskontext blir en normkrock som skapar en spänning. I klippet bryter guiden utställningsnormen genom att lyfta skålen och visar olika sidor för betraktaren (bild 3–7). När guiden bryter utställningsnormen genom att lyfta upp och vrida på skålen blir det möjligt för betraktaren att se tredimensionaliteten hos skålen. Tredimensionaliteten kan sägas vara ett utmärkande drag för slöjdföremål och det ger föremålen särskilda egenskaper, till exempel att de kan betraktas från flera olika synvinklar vilket ger föremålen möjligheter till berättande då tecken som finns på eller i olika delar av föremålet kan samspela, överraska och utmana. För att de olika synvinklarna ska kunna synas krävs att föremålet är mobilt eller att rummet tillåter att betraktaren rör sig runt föremålet eller på annat sätt ta del av de olika dimensionerna (Kress & van Leeuwen, 2006). Ett av föremålen i utställningen (föremål 129. *G-sträng och ammunition* av Maria Högberg) står på en kavalett, en rund platta som kan snurra, vilket ger betraktaren möjlighet att ta del av fler synvinklar. Digitala lösningar som till exempel film alternativt användningen av speglar i utställningssammanhang kan också vara sätt att ge tillgång till synvinklar som är dolda.

3. Icke verbala medspelare

Tystnad, betoningar av ord, blickar och beröring av föremålet är det verbala språkets medspelare som bidrar till att det som sägs når fram. Dessa icke-verbala pedagogiska resurser intra-agerar med det verbala för att styra uppmärksamheten och ge fokus. I första raden i transkriptionsutdrag 1 gör guiden fem icke-verbala handlingar under fem sekunder; står bredvid skålen tittar i kameran, kliver fram ett litet steg, tittar först ner på skålen sedan upp mot kameran och lägger några av högerhandens fingrar på

skålen. Den här typen av verbala medspelare kan ha stor betydelse för hur de estetiska dimensionerna hos slöjdföremål kommuniceras. De icke-verbala medspelarna riktar blicken och hjälper oss att se (jfr Eisner, 2002, ss. 56, 187).

4. Urvalet

Vid analysarbetet noterade jag att det är en hel del slöjdrelaterat som guiden inte visar eller säger. Guiden beskriver inte formen, pratar inte om materialet, säger inget om användning eller funktion och inte heller något om processen i arbetet med att framställa slöjdföremålet. Guiden säger heller inget om kvalitén eller hållbarhet vilket kan sägas vara centrala aspekter hos slöjdföremål (Johansson, 2019; Koch & Ahlskog-Björkman, 2019; Skolverket, 2022). Kopplingar till kulturhistoria eller tradition i relation till nutid och framtid eller hur guiden eller betraktaren kan uppleva mötet med föremålet lämnas också därhän. Listan kan göras längre och syftet med att räkna upp det här är att visa att guiden gjort ett urval av aspekter att behandla. Guiden väljer att kortfattat berätta om slöjdaren och om teknik för att sedan betona skålens berättande funktion. Urvalet är en pedagogisk resurs som ger visningen ett fokus och det öppnar också för att föremålet kan presenteras med andra fokus vid ett annat tillfälle.

5. Egna erfarenheter

I presentationen av resultaten ovan återkommer att betraktarens egna erfarenheter är av betydelse för förståelsen av de estetiska dimensionerna av slöjdföremålet. Den betraktare som har egna erfarenheter av ett föremål som på något sätt liknar skålen kan använda sig av de erfarenheterna som en resurs (jfr Eisner, 2002; Vygotskij, 2001). Sinnliga erfarenheter som upplevts av kroppen ger djupare kunskap och verkar vara lätta att referera till (Hattie & Yates, 2014; Kiefer & Trumpp, 2012). Erfarenheter kopplade till sinnliga, sensoriska upplevelser, kan bli resurser för att få förståelse för de estetiska dimensionerna hos slöjdföremål.

I klippet läser guiden slöjdarens dikt. Dikten beskriver mötet med en myr och den mönstrade ytan blir genom guidens handrörelse, blickriktning och bildutsnittet utpekad som en illustration som samspelar med diktens narrativ. Det abstrakta reliefmönstret förvandlas till en myr när skålen, närbilden och ljussättningen intra-agerar med uppläsningen av dikten. Skålen går från abstrakt som kan beskrivas med det semiotiska begreppet *less than real*, till att bli föreställande *more than real* (Kress & van Leeuwen, 2006). I omvandlingen aktiveras våra sinnen och minnesbilder från egna möten med en myr kan göra sig påmind. Den mönsterskurna ytan blir en annan verklighet. Dikten målar upp en miljö av en myr med *snåttren*, *schviarn* och *starr*. Återigen krävs en erfarenhet eller åtminstone en kunskap för att tecknen ska kunna läsas av betraktaren. Hen behöver veta vad en myr är och vad man kan möta där. Betraktaren som har egna erfarenheter av en myr kan lättare och på ett mer känslomässigt och sinnligt sätt ta till sig skålens narrativ. Vidare kan en betraktare med egna erfarenheter från arbete med trä och träsnidarverktyget skölp, i det nära mötet med den skurna ytan, förstå vidden av det skickliga hantverket. Betraktaren med den erfarenheten vet också hur det känns att föra handen över den skölpskurna ytan. Dikten erbjuder tillsammans med ytan betraktaren en ingång till att uppleva ett sinnligt möte med föremålet.

I slöjdsalen

Analysen av den digitala visningen har synliggjort ledtrådar kring hur estetiska dimensioner hos slöjdföremål kan kommuniceras. Här, avslutningsvis, överförs ledtrådarna till en slöjdundervisningskontext, till den fysiska slöjdsalen, och betraktaren byts ut till eleven. Guidens pedagogiska ledtrådar omtolkas till didaktiska ledtrådar.

Studien bygger på en analys av en del av en slöjdställning. En slöjdsal skiljer sig på flera sätt från ett utställningsrum, men det finns också likheter. Liksom kuratorerna skapar fokus genom exempelvis placering av föremål och ljussättning kan läraren arrangera slöjdsalen för att öka möjligheterna för fokus och kommunikation av estetiska dimensioner. Läraren kan göra medvetna val av hur, var och på vilket sätt slöjdföremål visas så att exempelvis tredimensionalitet och funktion framgår. Analysen av visningen

åskådliggör att slöjdojektets unika drag av tredimensionalitet kräver en mobilitet i antingen föremålet eller att eleven kan röra sig runt. Den som visar föremålet behöver därför ha möjlighet att peka, lyfta, beröra, använda och gärna även låna ut föremålet. Slöjdföremålets lite ovana plats i utställnings-sammanhang visade också på vikten av en ny vokabulär för att beskriva det vi ser. Beskrivande ord från visningar kan lånas till slöjdundervisningen och stärka möjligheterna att beskriva verbalt. Läraren kan också skapa undervisningssituationer där användning av vokabulär för estetiska dimensioner uppmuntras.

Pedagogiska resurser såsom tystnad, betoningar av ord och blickar sammanfattades ovan som icke-verbala medspelare som kan ha stor betydelse för hur vi uppfattar de estetiska dimensionerna hos slöjdföremål. Hur vi ser och uppfattar objekt kan påverka vårt tänkande och våra möjligheter att utvecklas. Malaguzzi beskriver värdet av seendet i pedagogiken:

Seendets pedagogik handlar inte bara om att se/ /Den innebär att tränga in i tingen, tillägna sig, reflektera och kunna ta ställning. Att inse. Barn behöver de vuxnas hjälp för att finna alla sina möjligheter (Wallin, 1998, s. 73).

Användandet av icke-verbala medspelare kan var ett sätt att hjälpa eleverna att rikta blicken och öva sig på att se. En skicklig lärare gör ofta den här typen av handlingar till synes utan att tänka på det och de kan därför vara svåra att lägga märke till (Andersson, 2021). För att utveckla undervisning kan de icke-verbala medspelarna behöva uppmärksammas och få agens som didaktiska resurser.

Studien visar att urvalet av vad som ska vara fokus i kommunikationen av ett slöjdföremål kan stärka berättandet. Slöjdföremål är komplexa med en mängd olika estetiska dimensioner. När läraren kan rikta elevens uppmärksamhet genom att peka eller berörda ett begränsat och noga avvägt urval av aspekter kan eleven ges möjlighet att lära sig se nya egenskaper hos slöjdföremålet. Det här överensstämmer med det Broman et al. (2013) konstaterade i sin studie nämligen att ett medvetet fokus och urval av inspirationsexempel kan stärka elevernas förmåga att skapa uttryck.

Analysen visar också att egna erfarenheter av att ha tillverkat ett liknande föremål kan ta förståelsen till nya nivåer. Elever med erfarenheter av liknande material, tekniker eller estetiska dimensioner som föremålet som visas kan ha större möjligheter till att förstå beskrivningen av föremålet och därmed ha större möjlighet att använda det som inspiration och som en bro till förståelse och engagemang. Undervisning behöver därför ta hänsyn till elevernas erfarenheter, antingen genom att återkoppla till erfarenheter eleverna har eller arrangera för att eleverna kan få egna och/eller gemensamma erfarenheter. Egna erfarenheter av att ha hållit i eller använt ett föremål som liknar det som visas kan stärka förståelsen. Om elever får erfarenheter som involverar flera olika sinnen kan förståelsen på ett särskilt sätt stärkas. Eisner (2002) lyfter att undervisningen har en viktig uppgift i att skapa situationer där elevernas sinnen kan utvecklas. Eleven kan inte skapa eller skriva om någon hen inte upplevt, i verkligheten eller i fantasin, menar Eisner. Även den svenska kursplanen i slöjd lyfter i syftestexten vikten av sinnesupplevelser (Skolverket, 2022). En erfarenhet av en myr, genom att själv vara på plats eller genom foto eller film, kan ge eleven resurser att bättre förstå skålens estetiska dimensioner. I mötet med föremålet kan förståelsen för den egna upplevelsen stärkas och förståelse för skålens estetiska dimensioner kan fördjupas. Multimodaliteter såsom titel och narrativa texter som exempelvis en dikt som kopplas till slöjdföremålet kan fördjupa förståelsen, men för att det ska ske behöver läraren ta ansvar för att eleven ges tillgång till erfarenheter gärna kopplad till en upplevelse som involverar sinnen och känslor.

Den här studien visar att kommunikation kring estetiska dimensioner i slöjd är ett samspel mellan kroppsspråk och aspekter såsom rum, föremål, erfarenheter och sinnesförmågor sammanvävt med det verbala. Resultatet kan ses som didaktiska ledtrådar till hur kommunikation kring estetiska dimensioner kan stärkas i slöjdundervisningen. Hur de didaktiska ledtrådarna skulle kunna fungera i praktiken behöver undersökas vidare.

Referenser

- Ahlskog-Björkman, Eva, & Furu, Ann-Christin. (2018). Meningsskapande kommunikation mellan förskollärare och barn vid skapande aktiviteter i förskoleklass. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 4(2), 23.
- Andersson, Joakim. (2021). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. (Doctor of Philosophy), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Asplund, Jonas. (under utgivning). Compositionism and digital music composition education. Article in peer-review-process.
- Austring, Bennyé D., & Sørensen, Merete. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udg uppl.). København: Hans Reitzels forlag.
- Barad, Karen. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C. London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barthes, Roland. (1967). *Elements of semiology*. London: Cape.
- Biesta, Gert. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. *Counterpoints (New York, N.Y.)*, 259(1), 11–22.
- Björkqvall, Anders. (2019). *Den visuella texten - multimodal analys i praktiken* (Andra upplagan uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Borg, Kajsa. (2008). Kreativitet eller problemlösning - vad bedömer vi i slöjden? I L. Lindström & K. Borg (Red.), *Slöjda för livet: om pedagogisk slöjd* (ss. 199–210). Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Broman, Andreas, Frohagen, Jenny, & Wemmenhag, Janice. (2013). Vad är det man kan när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål? *Forskning om undervisning och lärande* (10), 6–28.
- Cambridge University Press. (Red.) (u.å-a) Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. online: Cambridge University Press, hämtat 220518 från <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dimension>.
- Cambridge University Press. (Red.) (u.å-b) Cambridge Academic Content Dictionary. online: Cambridge University Press, hämtat 220518 från <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dimension>.
- Dahlin Ivanoff, Synneve, & Holmgren, Kristina. (2017). *Fokusgrupper* (Upplaga 1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Felix. (1991). *What is Philosophy?* (Vol. 2): Columbia University Press.
- Dewey, John. (2005). *Art as experience*. London: Penguin Books Ltd.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*: Yale University Press.
- Ekström, Anna. (2008). Ospecifikt beröm och inlindad kritik: Bedömning och återkoppling på lärarutbildningens slöjdkurser. I V. Lindberg & K. Borg (Red.), *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Ekström, Anna, & Hasselskog, Peter. (2015). Slöjd i grundskolan, En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9 (ss. 200). Stockholm: Skolverket.
- Ekström, Anna, & Lindwall, Oskar. (2020). Redskap och material. I M. K. Broth, Leelo (Red.), *Multimodal interaktionsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, Anna, Lindwall, Oskar, & Säljö, Roger. (2009). Questions, instructions, and modes of listening in the joint production of guided action : A study of student-teacher collaboration in handicraft education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/00313830903180794>
- Emt, Ewa Jeanette. (1996). Baumgarten och den moderna estetikens födelse *Skriftserien Kairos*, 1.
- Hattie, John, & Yates, Gregory. (2014). *Hur vi lär, synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*.

- Homlong, Siri. (2006). *The Language of Textiles : Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. Uppsala universitet, Uppsala. Tillgänglig från uu.diva-portal.org
- Homlong, Siri. (2011). Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1), 205–215.
- Jefferson, Gail. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis : Studies from the first generation* (ss. 13–34): John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Johansson, Marlène. (2002). *Slöjdpraktik i skolan : hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Doktorsavhandling), Göteborgs universitet, Göteborg. Tillgänglig från gupea.ub.gu.se
- Johansson, Marlène. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd *Nordic Studies in Education*, 39(3), 214–227. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-04>
- Kiefer, Markus, & Trumpp, Natalie M. . (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1 (2012) 15–20. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.002>
- Koch, Maria Debora, & Ahlskog-Björkman, Eva. (2019). Hållbar utveckling och lärande i slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39 (3), 185–197. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-03-02>
- Kress, Gunther R., & van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2. ed uppl.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Ledin, Per; Machin, David. (2020). *Introduction to multimodal analysis* (Second edition uppl.). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350069176>
- Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing Social Semiotics*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203647028>
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik* (1. uppl uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.
- Lindström, Lars. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Kritisk utbildningstidskrift*, 1–2/2008 (Nr 133/134), 57–70.
- Lutnæs, Eva. (2013). *Creativity in the subject Art and Crafts: the weak link between learning and assessment*.
- Mäkelä, Esko. (2011). *Slöjd som berättelse: om skolungdom och estetiska perspektiv*. (Doktorsavhandling), Umeå universitet, Umeå.
- Oja, Minna, Sjöberg, Barbro, & Johansson, Marlène. (2014). Kommunikationens inbäddade resurs för lärande i slöjdundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 2014:12 (Nummer 12), 16.
- SAOB. (1914). dimension *Ordbok över svenska språket (online)*. Lund: Svenska Akademien, hämtat 220527 från https://www.saob.se/artikel/?unik=D_1271-0132.6fzU.
- Kursplan i slöjd, Lgr22 (2022).
- SO. (2021a). dimension *Svensk ordbok (online)*: Svenska Akademien, hämtat 220527 från <https://svenska.se/so/?id=113558&pz=7>.
- SO. (2021b). uttryck *Svensk ordbok (online)*: Svenska Akademien, hämtat 220530 från <https://svenska.se/so/?sok=uttryck&pz=1>.
- Steinberg, John. (2018). *Ledarskap i klassrummet - Handbok för arbetsro och effektivt lärande* Gothia Fortbildning AB.
- Vihma, Susann. (2007). Design Semiotics — Institutional Experiences and an Initiative for a Semiotic Theory of Form. I R. Michel (Red.), *Design Research Now: Essays and Selected Projects* (ss. 219–232). Basel: Birkhäuser Basel. https://doi.org/10.1007/978-3-7643-8472-2_13
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (2001). *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.

Wallin, Karin. (1998). *Om ögat fick makt: mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia* (Andra upplagan uppl.): Liber.

Digitala källor

Utställningskatalogen Slöjdvägar, hämtat 210611 från <https://www.kurbits.nu/wp-content/uploads/2020/09/slo%CC%88jdva%CC%88gar-katalog-enkelsid-2.pdf>

Slöjdvägar, filmad visning, hämtat 210610 från <https://vimeo.com/484041704>

Nämnden för hemslöjdsfrågor, Seminarium: Om slöjdestetik och slöjdens olika publiceringsformer, hämtat 210610 från <https://nfh.se/nyheter/nyhetsarkiv/2020-12-04-om-slojdestetik-och-slojdens-olika-publiceringsformer.html>

Elisabet Jagell, fil.mag., universitetsadjunkt och doktorand i Nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik – FoBoS - som drivs av Göteborgs universitet i samarbete med Stockholms universitet och Konstfack. Hennes forskningsområde är estetiska dimensioner och lärande speciellt inriktat mot elevers skapande i slöjd i de lägre årkurserna i grundskolan. Elisabet har en bakgrund som slöjd- och klasslärare i grundskolan och arbetar som bildlärare på lärarutbildningen vid Uppsala universitet.

Artikel II

Föreställningsförmåga som kommunikativ resurs

Slöjdelevers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling

Elisabet Jagell och Siri Homlong

Multimodal kommunikation kring estetiska aspekter i ett slöjduppdrags idéutvecklingsfas är fokus i den här artikeln. Kommunikativa aspekter vid undervisning i slöjd har tidigare undersökts ur olika perspektiv: hur läraren förmedlar hantverkskunskaper och att elever lär av varandra. Även materialets roll i skapande processer har varit av intresse: hur materialet inspirerar, samarbetar eller ger motstånd i hantverksprocesser. Empirin som ligger till grund för artikeln kommer från en videodokumenterad forskningslektion i slöjd med 8–9 år gamla elever. Intresset riktas mot hur lärarens inledande undervisning, materialet, rummet och elevernas estetiska erfarenheter bidrar i idéutvecklingen. I analysen används begreppet collaborative imagining, att föreställningsförmåga är en gemensam resurs för kommunikation vid utveckling av idéer. Vi kunde se att föreställningsförmåga gav eleverna både imaginära och konkreta kommunikativa resurser i idéutvecklingen. Resultatet visar att eleverna använde föreställningsförmåga kollaborativt när de i samarbete utvecklade idéer i handling genom samspel med materialet och med inspiration från egna och gemensamma estetiska erfarenheter.

Keywords: slöjd, idéutveckling, embodied learning, kollaborativ föreställningsförmåga, estetiska erfarenheter, multimodal transkription

De erfarenheter vi människor får genom våra sinnen ligger till grund för hur kunskap byggs (Klarén, 2006, s. 70). Erfarenheter påverkar även vår fantasi, det vill säga vår förmåga att tänka kreativt och sätta samman element till nya kombinationer (Vygotskij, 2016, s. 16–19). I den här artikeln presenterar vi hur estetiska erfarenheter kan få betydelse för elevernas idéutveckling, med empiri från en forskningsstudie där yngre slöjdelever, i samarbete, skulle skapa en skulptur till skolgården. Med *estetiska erfarenheter* menar vi erfarenheter som görs genom människans sinnen och som filtreras genom kulturella kontexter (Homlong, 2006, s. 18), det vill säga erfarenheter som görs i sociala rum över tid och som påverkar hur nya intryck och erfarenheter tolkas och förstås. Intryck eleven får som estetiska erfarenheter, indikerar att erfarenheten har bredd och mångfald och kan vara vägledande och meningsskapande (Dewey, 1934/2005, s. 36–39).

Estetiska erfarenheter i skapande processer

I studien som ligger till grund för artikeln var syftet att undersöka på vilket sätt estetiska erfarenheter kan bidra till elevers idéutveckling i slöjden och hur föreställningsförmåga kan vara en kommunikativ resurs i en kollaborativ lärandesituation. I tidigare studier har vi undersökt hur estetiska kvaliteter som färg, form och yta i textila mönster och i träföremål kan uppfattas och kommuniceras (Homlong, 2011, 2013; Jagell, 2022). Vi har noterat att föremålen kan få olika narrativ i kommunikation, genom att väcka minnen och frammana liknelser utifrån det intryck föremålet ger (Homlong, 2013) eller genom ett specifikt uttryck som tydliggörs med till exempel föremålets titel (Jagell, 2022). Även Mäkelä (2011)



TECHNE
SERIES

Techne Series 31(2), 2024

Pages: 1–21

Correspondence:
elisabet.jagell@konstfack.se

[https://doi.org/10.7577/
TechneA.5748](https://doi.org/10.7577/TechneA.5748)

visar att elevernas slöjdalster kan få en roll i en berättelse, ett sammanhang, som för eleven är meningsskapande. Inspiration till sina alster hittade eleverna bland annat i andra slöjdalster, på nätet och i material (Mäkelä, 2011, s. 137, 146, 183, 190, 211). Färger, former och tekniker vävdes samman med elevernas personliga referenser och bidrog till att eleverna upplevde att slöjdföremålen förmedlade något (Mäkelä, 2011, s. 170, 179). Personliga referenser var också av betydelse i studien *The Language of Textiles* (Homlong, 2006), där informanterna (vuxna och barn) refererade till personliga erfarenheter och känslolaterade upplevelser när de motiverade sina värderingar av textilier. Att låta elever berätta om sina tankar om slöjdföremåls estetiska, symboliska och kulturella uttryck kan bidra till inspiration och idéutveckling, hävdas i den svenska nationella ämnesutvärderingen i slöjd (Ekström & Hasselskog, 2015, s. 179). Homlong (2013), som intervjuade både skolelever och vuxna, noterade dock att eleverna hade färre kulturella referenser än de vuxna informanterna och dessutom svårare att kommunicera sina tankar kring de textila mönster de blev presenterade för. Det kan förstås utifrån elevernas ålder då de inte hade hunnit få lika många erfarenheter som vuxna. Ur ett pedagogiskt perspektiv blir det därmed av vikt att möjliggöra för elever att använda sina egna erfarenheter, få fler erfarenheter samt tränas i att kommunicera kring estetiska uttryck. Det fordrar medvetna didaktiska val som ger eleverna stöd i att arbeta med och formulera sig om estetiska aspekter och det fordrar erfarenheter att vara kreativ med, vilket även Broman et al. (2013) har visat.

Tidigare slöjdpedagogisk forskning har undersökt hur kommunikation i hantverksprocessen kan ske mellan lärare och elev samt mellan elever, och det har observerats att kroppsspråk, verktyg och material är viktiga aspekter i den kommunikationen (t ex Andersson, 2021; Johansson, 2002; Koskinen et al., 2015). Planeringskompetens kan inte uppnås genom interaktion som enbart är verbal, utan är beroende av materiellt medierad, förkroppsligad kommunikation och interaktion med andra med hjälp av fysiska föremål och rum, menar slöjdforskarna Illum och Johansson (2009). Illum (2004) har studerat elevers lärande i kontakt med material. Han noterade hur eleverna under slöjdarbetet tog pauser efter till exempel några slag med hammaren för att kontrollera effekten och därefter antingen fortsatte som påbörjat, eller justerade något i handhavandet av material eller verktyg. Han benämner detta som *processens dialog*, en dialog mellan slöjdare, material och verktyg. Den här artikeln bidrar med att vidga processdialogen till att även innefatta estetiska erfarenheter, utöver de hantverksmässigt kopplade, och kommunikation ses i artikeln som multimodal där kroppsspråk, ljudeffekter och verbala uttryck samspelar. Forskningsfrågan vi utgått från är: På vilka sätt använder elever estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga i idéutveckling? Artikeln visar exempel på hur estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga kan ge stöd i idéutvecklingen och fungera som didaktisk resurs i slöjdundervisning.

Föreställningsförmåga

Förmågan att kunna föreställa sig något är central i idéutveckling och detta har studerats av flera forskare exempelvis Johnson (1987), Murphy (2005), Kirsh (2009) och Malafouris (2013). Murphy (2005) har intresserat sig för föreställningsförmåga som kommunikativ resurs och har utvecklat det teoretiska begreppet *collaborative imagining*, som ska förstås som en gemensam aktivitet där en gemensam föreställning skapas och förhandlas i syfte att utveckla idéer (jfr Johnson, 1987). Murphy studerade en grupp arkitekter i samtal kring en planritning och kunde se att idéer tog form i en kollaborativ social process där tal, gester, *imaginära föremål* och materiella föremål samspelade för att skapa ett samförstånd. Arkitekterna diskuterade olika lösningar för en byggnad och relaterade till en ritning genom att till exempel forma sin hand till en imaginär truck som körde genom en port och använde en penna för att visa en imaginär vägg (Murphy, 2005, s. 117–118). Murphy (2005, s. 114–115) menar att detta visar att föreställningen inte alltid tar form internt hos den enskilde för att sedan rapporteras till andra. Föreställningen kan, enligt Murphy, ta form i socialt samspel där kroppsspråk och meningsbärande justeringar gör att tanken omsätts till handling i ett växelspel där det ena initiativet bygger på det andra (jfr begreppet *kunskap i handling*, Molander, 1996). Även rörelse, det tredimensionella rummet och deltagarnas erfarenheter kopplat till det som skapas är del av det samspelet (Murphy, 2005, s. 140). När föreställningen omsätts till handling kan en kollaborativ föreställning om ett imaginärt föremål skapas och används i diskussion kring justeringar och förslag på utveckling (Dong, 2007, s. 15–

19; Murphy, 2005, s. 115). Dong (2005) har studerat idéutveckling hos en grupp designers med fokus på den verbala kommunikationen, och observerade i likhet med Murphy att kommunikation i designteamet skapade bryggor mellan deltagarnas tankar så att de kunde konstruera en gemensam delad föreställning. Barron (2000) har i en studie med elevgrupper som arbetade kollaborativt noterat skillnaden mellan grupper som samarbetade och grupper som samordnade sig, det vill säga arbetade var och en för sig och sedan samordnade delarna i grupparbetet. Den grupp som samordnade sig hade svårt att skapa en gemensam föreställning av uppdraget (Barron, 2000, s. 431).

Om vår förmåga att föreställa oss ses som något som utvecklas *mellan* föremål, material och människor kan det inspirera till en undervisning där eleven ges möjlighet att gå i dialog med föremål, material och andra personer. En sådan dialog kan vara att elever erbjuds estetiska erfarenheter genom att gå i dialog med föremål, företeelser eller upplevelser som kan ge inspiration. Det kan också vara dialoger i samarbete mellan elever, mellan elev och lärare eller dialoger med andra personer.

Ankare för föreställning

Perception är processer som tolkar intryck och därmed bidrar till insamlandet av erfarenheter så att vi till exempel kan relatera till och tänka med hjälp av sådant vi fått erfarenheter av. I idéutveckling behöver dock perceptionen hjälp av *projektion* för att kunna ge en glimt av vad som är möjligt och vad som har potential att finnas (Kirsh, 2009; Malafouris, 2013, s. 102). Med projektion menar Kirsh (2009) något konkret som idén kan förankras i; vad Hutchins (2005) kallar *materiellt ankare*. Arkitekterna i Murphys studie använde planritningen som *ankare* i dialogen (2005, s. 140). Utifrån ankaret la arkitekterna till rörelser och föremål som fick agera ”som om” de var väggar och truckar. Att den tankeleken fungerade var beroende av att deltagarna hade en gemensam erfarenhet av väggar och truckar. De använde sig av gemensamma estetiska erfarenheter av väggar och truckar och kunde därigenom skapa samförstånd. Murphy (2005, s. 117) lyfter att dessa erfarenheter ger möjlighet till att även föreställa sig genom liknelser, det kallar han *hypotetisk varseblivning*. Den gör att vi kan föreställa oss saker *som något annat*, till exempel en hand som en truck som kör. Han benämner det som ett ”what-if” way of thinking” (Murphy, 2005, s. 118), som har potential att syntetisera separata delar till meningsfulla och nya innovativa konstellationer. Murphy betonar att det kollaborativa föreställandet är en målinriktad aktivitet som ofta är beroende av det sammanhang där det utförs och beroende av det potentiella meningsskapande som den kollaborativa föreställningen kan leda till (2005, s. 118, 140). Föreställningsförmåga behövs i alla typer av samspel och kan samordnas genom att kalibrera gemensamma erfarenheter (Murphy, 2005, s. 141). Erfarenheterna kan därmed ses som första steget i idéutvecklingen. Det var genom arkitekternas handlingar vi kunde se att de var engagerade i samma kreativa föreställning. Genom att synliggöra föreställningsförmågan som en resurs, som Murphy föreslår, kan estetiska erfarenheter koordineras i idéutveckling. Den kollaborativa föreställningen öppnar för möjligheten att resonera kring, justera och utveckla idén. Erfarenheter kan alltså kalibreras till en kollaborativ föreställning och de imaginära föremål som kollektivt skapas kan dels 1) vara katalysator för skapande genom att driva på idéer, och 2) vara föremål för resonemang och utvärdering av idéer samt handledning.

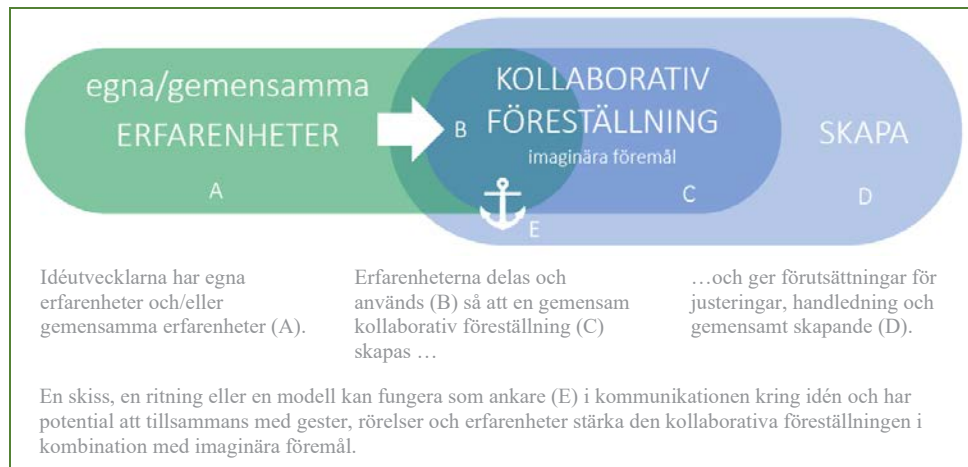
Kreativa omtolkningar

Att framställa något som är helt nytt, något som tidigare inte existerade är grunden för allt skapande, menar Vygotskij (2016). Det som skapas benämner han *kristalliserad fantasi*, det vill säga fantasi och kreativitet som tagit form. Enligt Vygotskij (2016, s. 14–20) bygger fantasin alltid på tidigare erfarenheter och ju rikare erfarenhet desto mer finns att associera till.

Bild 1 visualiserar kollaborativ föreställning i idéutveckling. Det gröna erfarenhetsfältet (A) går in i det blå skapa-fältet (D) i enlighet med Vygotskij (2016). Erfarenhetsfältet (A) möter det mörkare blå fältet med kollaborativ föreställning (C) och där bildas en cirkel (B) som står för att erfarenheterna delas och används. Där finns också ankaret (E) som kan vara en ritning, modell eller liknande (Murphy, 2005, s. 140). Ankaret förankrar erfarenheter och kollaborativa föreställningar i den skapande aktiviteten (D).

Bild 1.

Kollaborativ föreställning i idéutveckling. Modellen är utarbetad utifrån Murphy (2005)



Kommentar: [CC by 4.0](#) av Elisabet Jagell.

Idéutveckling är del i ett socialt och kulturellt sammanhang. Idéer kan både vara reproduktiva genom att förstärka och cementera befintliga normer och subversiva genom att utmana normer (Sjöstedt Landén, 2012, s. 78). Corsaro (1992, 2015) använder begreppet tolkad reproduktion, för hur barn aktivt tolkar och återskapar kulturella och sociala element i samspel med sin kamratkultur. Änggård (2005, 2009) bygger på Corsaro i sina studier och hon har sett att barn gör kreativa omtolkningar som kan utmana normer genom att inspirationen omarbetas i en ny kontext och då får nya betydelser. När barn använder erfarenheter av material och motiv på nya sätt kan barnet bidra med nya perspektiv på ett kreativt normbrytande sätt. Idéutveckling och skapande kan därmed ses som en process för att göra kreativa omtolkningar av estetiska erfarenheter där nya kollaborativa föreställningar av omvärlden kan formas.

Material, möjligheter och motstånd

I slöjdundervisningen möter eleven kulturhistoriska och estetiska normer som ofta är starkt kopplade till slöjdens material och tekniker (Hyltén-Cavallius, 2007, 2015; Zetterlund, 2015). När eleven ska göra kreativa omtolkningar utifrån dessa, tillsammans med de estetiska ideal och erfarenheter eleven har med sig, kan nya uttryck uppstå. Det kan också uppstå normkrockar som utmanar och krockar med material som gör motstånd. Slöjdens material erbjuder möjligheter och motstånd. Slöjdaren ”läser av” material genom att erfara och göra. Att få information genom sinnesförmågor benämns haptik och genom det haptiska systemet införskaffar individen information om både miljön och kroppen (Gibson, 1966, s. 97). Att skapa med händerna är en haptisk aktivitet, menar Groth (2017, s. 2). I sina avhandlingsstudier såg hon att mentala bilder som användes vid skapande inkluderade ett förkroppsligat taktilt minne som baserades på tidigare taktila erfarenheter av materialen (Groth, 2017, s. 72). Estetiska erfarenheter av material visade sig vara nödvändiga för att skapa de mentala föreställningar som behövs för idéutveckling och skapande. Både den mentala föreställningen av det som skulle skapas och laboration i materialet används för problemlösning (Groth, 2017, s. 63; Groth & Mäkelä, 2016).

Begreppet *affordance* (Gibson, 1979) handlar om vad något erbjuder, tillhandahåller eller ger. Begreppet används inom pedagogisk forskning exempelvis av Änggård (2009) som översatt begreppet till

erbjudanden. Selander och Kress (2010, s. 40–41) kopplar begreppet till handlingsmöjligheter och Qvarsell (2001, s. 101) föreslår översättningen ”invitation till handling”. Kress (2010) skriver om materialets affordance; vad material erbjuder, tillhandahåller eller ger i ett specifikt sammanhang. I slöjdundervisningen erbjuder materialen möjligheter och vi väljer i denna artikel att benämna detta som *möjlighetserbjudanden*.

Slöjdarens egen samlade erfarenhet kan vara avgörande för vilka möjlighetserbjudanden som kan skönjas i materialet. Nybörjaren behöver hjälp att upptäcka möjligheterna och hjälp att möta materialens motstånd. Fredriksen (2011, s. 174, 197–202) såg i sin studie att materialets motstånd kunde vara barnets motivation till problemlösning och nyfikenheten inför att ta reda på om det gick att hitta en lösning kunde vara barnens drivkraft tillsammans med upplevelsen av att lyckas. Motståndet berättar något om materialets egenskaper, till exempel att trä kan formas med hjälp av verktyg och att trä kan spricka. Motstånd kan vändas till en dialog med materialet där slöjdaren succesivt lär sig lyssna till och samarbeta med materialet (Pallasmaa, 2009, s. 55) för att så småningom kunna tänka genom materialet som Ingold (2013, s. 6) uttrycker det: ”materials think in us, as we think through them”. Erfarenhet av möte med material menar vi behövs redan i idéutvecklingsfasen så att slöjdaren kan tänka kreativt med förståelse för materialets motstånd och möjligheter.

I slöjdens arbetsprocesser finns det en relation mellan idéutveckling, erfarenheter och hur erfarenheter påverkar resultat (Skolverket, 2022). Vi ville undersöka vilken roll det estetiska kan ha i en sådan arbetsprocess genom att genomföra en klassrumstudie i en slöjdsal. Vi var intresserade av att se hur referenser som tillfördes i den inledande undervisningen, elevernas personliga erfarenheter, deras erfarenheter av materialet och hantverkskunnandet, nyttjades i arbetsprocessen. Genom att studera elevers agerande och elevers multimodala kommunikation i slöjdens idéutveckling kan elevernas användande av estetiska erfarenheter åskådliggöras. Elevernas användning av estetiska erfarenheter kan spegla a) hur eleverna tar hjälp av didaktiska resurser som läraren erbjuder i undervisningen, b) vilka egna estetiska erfarenheter eleverna använder, det vill säga vad eleven ges utrymme att använda från egna föreställningsvärldar, och c) hur erbjudanden och erfarenheter samspelar. Åskådliggörandet av elevernas användning av och kommunikation kring estetiska erfarenheter visar några exempel på hur slöjdens didaktik kan formas för att ge elever stöd i idéutvecklingen.

Didaktiska ledtrådar

Empirin som ligger till grund för artikeln kommer från en undervisningsstudie i en slöjdsal. I planeringen av undervisningen hämtades inspiration från konsthantverk och utställningsmetodik i en studie som presenteras i Jagell (2022). Där analyseras hur en guide presenterar en svarvad skåls estetiska uttryck i en digital visning av en slöjdtställning. Fem ledtrådar som användes vid presentation av slöjdföremål identifierades: 1) *Rummet*, 2) *Beröra och hantera*, 3) *Medspelare*, 4) *Urvalet* och 5) *Egna erfarenheter*. De här fem ledtrådarna kan användas som didaktiska resurser för att underlätta kommunikation kring och med estetiska intryck och uttryck i slöjdundervisning och ge lärare och elever stöd i arbetet med inspiration och handledning i slöjdens arbetsprocesser. Vi ville testa de fem ledtrådarna i en klassrumstudie i en slöjdsal med ett lektionsupplägg där specifika förhållningssätt, begrepp och metoder formats utifrån ledtrådarna. Vi skapade en forskningslektion med en komprimerad slöjdprocess där eleverna skulle få inspiration och hinna skapa klart vid samma tillfälle. Vi valde att låta fyra elever i årskurs 3 (8–9 år) genomföra forskningslektionen per tillfälle och lektionen upprepades tre gånger, vilket innebar att totalt tolv elever deltog. Valet att ha endast fyra elever per tillfälle grundar sig i behovet att hålla nere ljudnivån och öka möjligheten att fånga samtal och ljud som eleverna gjorde. Eleverna kom från en mellansvensk stad i en skola i kommunal regi utan särskild profilinriktning. För att få kontroll över de förhållningssätt, begrepp och metoder som skulle användas under lektionen valde vi att själva agera lärare. Författarna är båda slöjdlärover utbildade med erfarenhet av att arbeta i grundskolan. Den

erfarenhetsbaserade kunskap som vi var intresserade av att studera bygger på haptisk information som är situerad, subjektiv och ofta underförstådd (Biggs, 2004; Groth, 2022). Som datainsamlingsmetod valdes därför videoinspelning av forskningslektionerna för att kunna fånga det multimodala samspelet samt kunna fånga både verbal och kroppsbunden kommunikation mellan eleverna, mellan elev och material och mellan lärare och elever (jfr Frohagen, 2016; Groth, 2022; Johansson, 2002; Oja et al., 2014). Stillbilder från filmerna valdes ut för att visa hur eleverna kommunicerade kring estetiska erfarenheter i idéutvecklingen. Studien har etikprövats (Dnr 2022-03830-01) och eftersom eleverna är minderåriga behövde studiens data avidentifieras (Etikprövningslagen, 2003). Forskningslektionen filmades med två fast placerade kameror riktade mot elevernas arbetsplats och en rörlig mobilkamera i syfte att fånga skeenden utanför det de fasta kamerorna kunde fånga. Lektionen startade med en individuell övning, en blindlek, där eleven skulle uppmärksamma form och textur i en liten skulptur gjort av samma typ av spillbitar som de senare själva skulle använda. Genom att känna skulpturen med händerna, men utan att se, skulle eleverna enskilt beskriva skulpturens karaktär. Därefter samlades eleverna för ett gruppsamtal där fler liknande skulpturer visades (bild 2) och specifika begrepp introducerades såsom slät, sträv, cirkel och kvadrat. Läraren visade även bilder på två skulpturer av Hemberg (bild 3 och bild 4), med syftet att utvidga elevernas förståelse för hur skulpturer i det offentliga rummet kan se ut och hur titel och plats kan samspela. Eleverna informerades om lektionens uppdrag och gick därefter parvis ut för att välja en plats i skolans närhet där deras egen skulptur skulle kunna placeras. Platsen fotograferades och eleverna intervjuades om varför platsen valdes och om eventuella tidiga idéer för skulpturen.

Tillbaka i slöjdsalen startade elevparen arbetet med att göra en modell till en skulptur som skulle kunna stå på den plats de hade valt. Enligt uppdraget skulle skulpturmodellen byggas av max fem bitar från en spillbitslåda. Bitarna skulle spikas ihop och därefter målas i färgen vit eller silver, och skulpturen skulle, i likhet med Hembergs skulpturer, ges en titel. När skulpturen var klar blev den fotograferad och ett digitalt montage skapades i kombination med platsfotografiet. I en avslutande samling presenterades fotomontaget för det andra elevparet, som skulle gissa titeln, och ett samtal om relationen mellan titel, form och plats fördes.

Forskningslektionen var formad utifrån resurser för multimodal kommunikation kring estetiska erfarenheter - de didaktiska ledtrådarna från Jagell (2022) – på följande sätt:

1. *Slöjdsalen och hur den miljön är arrangerad* – eleverna skapade skulpturerna i en fullt utrustad slöjdsal. Valet byggde på ledtråden *Rummet*.
2. *Utvalda exempel som inspiration* – eleverna fick bekanta sig haptiskt och visuellt med exempel på skulpturer för att få en gemensam förståelse för vad en skulptur kan vara och få egna erfarenheter att bygga vidare på. Exempelen var tre olika enkla skulpturer av spillbitar i likhet med de eleverna skulle bygga (bild 2) och två bilder av skulpturer av Elli Hemberg (bild 3 och bild 4). Valet byggde på ledtråden *Egna erfarenheter*. Skulpturen längst till vänster i bild 2 fick eleverna haptisk erfarenhet av i den inledande blindleken. De två skulpturerna till vänster är målade i de färger eleverna kunde välja till sina skulpturer: silver och vit. Begränsningen i färgvalet var kopplad till färgvalet i Hembergs skulpturer, och var en möjlighet att introducera begreppet monokromt och lyfta hur den monokroma färgsättningen kan framhäva skulpturens former. Skulpturexemplet längst till höger var omålad för att synliggöra träytan och visa materialet som skulpturen består av. Hembergs skulpturer valdes för att de med sina geometriska former gestaltar komplexa företeelser där berättande möter abstraktion. De är offentliga skulpturer med ett förhållande till den plats där de är placerade och formerna påminner om de spillvirkesbitar eleverna skulle använda.

Bild 2.

Exempelskulpturer, spillvirkesskulpturer som visades i inledningen av forskningslektionen



Bildkommentar: CC by 4.0 av Elisabet Jagell.

Bild 3. Exempelskulptur 1, offentlig skulptur



Bildkommentar: Fjärilen av Elli Hemberg, Rålabskovsparken, Stockholm. Foto: [Bengt Oberger](#), CC by 3.0. Publiceras i överenskommelse med Elli Hembergs stiftelse.

Bild 4. Exempelskulptur 2, offentlig skulptur



Bildkommentar: Isringar av Elli Hemberg, vid Billingehovs ishall, Skövde. Foto: [Emma-Kara Nilsson](#), Publiceras i överenskommelse med fotografen och Elli Hembergs stiftelse.

3. *Närmiljön och fotografiet eleverna tar där.* Eleverna fick i uppgift att, likt Hemberg, placera sina skulpturer i en miljö. Eleverna skulle välja och därefter fotografera en plats på skolgården där deras skulptur skulle stå för att sedan, vid lektionens slut, skapa ett digitalt fotomontage av miljöfotot i kombination med ett fotografi av den färdiga skulpturen. Dessa didaktiska val byggde på ledråderna *Rummet* genom val av miljö för skulpturen och *Medspelare* genom att platsen samspelade med de idéer eleverna utvecklade. Den valda platsen var väl bekant för eleverna, en plats de hade en tydlig relation till, och de upplevelser eleverna hade i relation till platsen kunde därför kopplas till ledråden *Egna erfarenheter*.
4. *Spillbitarna och elevernas uppdrag.* Ledråden *Urvalet* användes på flera sätt i utformningen av lektionen. Exempelvis a) val av materialet spillbitar, som kunde låna sina slumpmässiga former som inspiration och b) direktivet att eleverna skulle använda max fem bitar, vilket grundar sig i den tidsram som lektionen hade. Begränsningen av antalet bitar kunde också fungera som inspirerande utmaning i elevernas idéutveckling (Fredriksen, 2011, s. 174–202). Materialvalet och utformningen av uppdraget handlade också om ledråden *Beröra och hantera* genom att eleverna kunde röra och modellera med spillbitarna. Det passade bra för eleverna eftersom de var nybörjare i skolslöjden och inte hade hunnit samla erfarenhet av hur trä kan formas och sammanfogas (jfr Vygotskij, 2016, s. 19–20). Varje elevpar

hade tillgång till en låda med spillvirkesbitar. I urvalet av spillvirkesbitar valdes en blandning av geometriska och organiska former i syfte att erbjuda eleverna formrikedom och många kombinationsmöjligheter.

5. *Den titel som eleverna uppmanades ge sin skulptur.* I mötet med exempelskulpturerna Fjärilen och Isringar av Hemberg introducerades eleverna till tanken att en skulptur kan ha en titel som ger vägledning till vad skulpturen kan berätta och att skulpturen kan samspela med den plats där den är placerad. Eleverna fick i uppgift att välja en plats och en titel till sin skulptur. Det didaktiska valet bygger på ledtråden *Medspelare* genom att platsen och titeln inspirerar till ett berättande, ett narrativ.

Multimodal transkriptionsanalys

Illum (2004) beskriver en processdialog där hantverksteknisk kunskap och förmåga utvecklas i individens dialog med verktyg och material. I studien som denna artikels empiri kommer från var vi intresserade av elevernas multimodala processdialog och lät eleverna arbeta i par för att synliggöra samspelet mellan elever. Parsarbetet var initialt främst ett metodval för att fånga elevernas verbala dialog, men i analysen av empirin kunde vi se att elevernas rörelser, samspelet med material och den icke-verbala kommunikationen mellan eleverna bidrog till elevernas idéutveckling. I empirins videomaterial kunde vi se att kroppens rörelser kommunicerade (jfr Sheets-Johnstone, 2011, s. 195) och vi kunde se den roll elevernas föreställningsförmåga hade i idéutvecklingen. Det var därför angeläget att hitta en analysmetod där rörelser och processdialoger kunde synliggöras.

De bildsekvenser som används i artikeln kommer från en av de fasta kamerorna. Utifrån det totala filmmaterialet skapades initialt en översikt med teman och tillhörande stillbilder. Från översikten skapades tematiska multimodala transkriptioner, det vill säga transkript där bild, text och samtalsanalytiska konventioner samspekar (Broth & Keevallik, 2020; Norris, 2019). Skapandet av transkripten är en filtreringsprocess (Ochs, 1979, s. 44) där ögonblick väljs ut som representationer för skeendet (Duranti, 2006, s. 309). Artikeln presenterar transkriptioner från ett elevpar: Iris och Josse. Paret valdes dels för att sekvenserna exemplifierar multimodal processdialog med estetiska uttryck och dels för att eleverna i sekvensen hade ett ömsesidigt samspel, vilket gör att fokus kan riktas på samspelet med materialet i idéutvecklingen. Transkriptionerna har diskuterats vid flera olika forskarseminariegrupper för att utmana och bredda förståelsen för sekvenserna (Goodwin, 1994, s. 607). Att presentera empirin genom bild kan återge något av komplexiteten i dialogen där rörelse i rummet, kroppsspråk, estetiska uttryck, material och ljud samspekar parallellt. För att avidentifiera eleverna är stillbilderna omarbetade till linjeteckningar med frilagda fält vilket beskrivs närmare i Jagell (2023). Linjeteckningarna fångar mångfalden i de subtila sätt som kroppsspråk används i specifika situationer (Goodwin et al., 2012), ger möjlighet att rikta fokus mot utvalda delar (Melander, 2009, s. 49) och serietidningens formspråk kan tydliggöra händelser i transskript (Laurier, 2014). Multimodala tecken som pilar och ord är tillagda för att underlätta läsningen av bilden och överbrygga glappen mellan händelserna i rummet, filmen, stillbilderna och linjeteckningarna. Bild 5 är en guide till hur de multimodala transkriptionerna kan läsas. De multimodala linjeteckningarna har fokus på kroppsspråk och material. De kompletteras i bildsekvenserna 7–10 med att under bilderna ha beskrivning av vad som sägs och görs tillsammans med specialtecken hämtade från Conversation Analysis (variation av urval från Jefferson, 2004). I transkriptet i bild 11 är beskrivningen under bilderna ersatta med ord i bilden (jfr Norris, 2004, s. 76–77) för att rikta extra fokus på hur eleverna förhandlar med kropparnas rörelser i processuellt samspel med material. Medan bland andra Goodwin (1994; 2000) beskriver bilden som stöd till transkriptet blir bilderna i transkriptet i bild 11 istället huvudsaklig informationsbärare i linje med artikelns frågeställning.

Bild 5.

Guide till läsning av de multimodala transkriptionerna

Tid till höger i bild
visar tid för stillbilden i klippet.

Ruta bilderna presenteras i en serietidningsinspirerad ruta för att stärka upplevelsen av att det är en process som visas.

Linjeteckning för att avidentifiera eleverna.

Frilagda fält visar fokus i bilden och ger mer visuell information om handens möte med materialet än vad linjeteckningarna kan ge.

Bildnummer

Tid under bild
visar när beskrivningen av det som visas i bilden startar i klippet.



Specialtecken

/text/	beskrivning av vad som händer
Iris:	visar vem som talar/låter
.2	paus där siffran indikerar antal sekunder, enbart punkt är paus kortare än en sekund
ja::	visar utdraget ljud
ia	betoning
· hhh	prick innan hhh visar inandning
*	indikerar ögonblicket för stillbilden
hatt?	tal i bild
ta-dal	ljud i bild
	riktning på rörelse, heldragen kommande rörelse, streckad genomförd rörelse

Bildkommentar. CC by 4.0 av Elisabet Jagell.

Elevernas multimodala idéutveckling

Studiens resultat visar att eleverna får och skapar estetiska erfarenheter som används som inspiration i skapandet, eleverna gestaltar för att förstå form och eleverna kommunicerar för att dela tankar kring estetiska erfarenheter och föreställningar. Eleverna förhandlar också idéer för att göra val och skapa fler idéer. Resultatet är sammanfattat i tabell 1 och utvecklas nedan med exempel från empirin. Resultatet sammanfattas och diskuteras avsnitt för avsnitt för att ge närhet till bildexemplen. Artikelns syfte är att visa exempel på hur estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga kan ge stöd i idéutvecklingen och fungera som didaktisk resurs i slöjdundervisning, och analysen utgår från artikelns forskningsfråga: På vilka sätt använder elever estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga i idéutveckling?

Tabell 1.

Sammanfattning av studiens resultat

	ELEVERNA...	VARFÖR	HUR
1.	...FÅR och SKAPAR estetiska erfarenheter	För att använda som inspiration i skapandet	Genom att a) ta del av exempel b) undersöka en plats c) undersöka material
2.	...GESTALTAR estetiska erfarenheter och föreställningar	För att förstå formen, förstärker med ljudeffekter	Genom att a) kombinera ljudeffekt och rörelse b) skapa modell c) relatera till plats
3.	...KOMMUNICERAR estetiska erfarenheter och föreställningar	För att dela tankar	Med hjälp av a) kroppsspråk b) liknelser c) gemensamma estetiska erfarenheter
4.	...FÖRHANDLAR idéer	För att välja idé och skapa	Med hjälp av a) erbjudanden b) utmaningar

1. Eleverna får och skapar estetiska erfarenheter

I forskarlektionen fick och skapar eleverna estetiska erfarenheter genom att a) ta del av exempel, b) undersöka en plats och dess möjligheter i förhållande till uppdraget, och c) undersöka materialet, dess former och möjligheter.

Ta del av exempel

Eleverna ombads beskriva de exempelskulpturer av spillvirke (bild 2) de presenterades för i lektionens inledning och de ombads uppmärksamma om de kunde känna igen några geometriska former, hur ytan kändes och om skulpturerna liknade något. Eleverna i studien använde då vardagsord som oljig (slät), taggig (sträv), rund (cirkel) och fyrkantig (kvadrat/rektangel). Läraren etablerade i den efterföljande introduktionen ord såsom slät, sträv, cirkel och kvadrat. Som ett resultat använde flera av eleverna fler ämnesspecifika ord i det avslutande samtalet om de färdiga skulpturmodellerna. Läraren presenterade bilder av två offentliga skulpturer av Hemberg: "Fjärilen" och "Isringar" (bild 3 och bild 4) och informerade om: a) vad en offentlig skulptur kan vara, b) att en skulptur kan vara abstrakt men samtidigt berätta något, c) att en skulptur kan relatera till den plats där den står, och d) att en skulptur kan ha en titel som ger ledtråd till hur skulpturen kan tolkas. Erfarenheten av Hembergs skulpturer bearbetade eleverna genom att själva skapa en modell till en offentlig skulptur till en specifik plats av abstrakta bitar som sammansatta kunde berätta något i samspel med en vald titel.

Undersöka en plats

Genom att gå ut på skolgården och välja en plats där den skulptur de skulle skapa skulle kunna stå om den tillverkats i full storlek, fick eleverna i studien en fysisk erfarenhet av skulpturens tilltänkta miljö. Liksom de andra elevparen, tittade Iris och Josse på flera olika platser ur olika vinklar innan de bestämde sig. För att visa sin partner Iris hur Josse tänkt sig skulpturens placering sprang Josse en runda för att med kroppen peka ut platsen i relation till den tilltänkta skulpturen (bild 6).

Bild 6.

Josse springvisar en plats för skulpturen



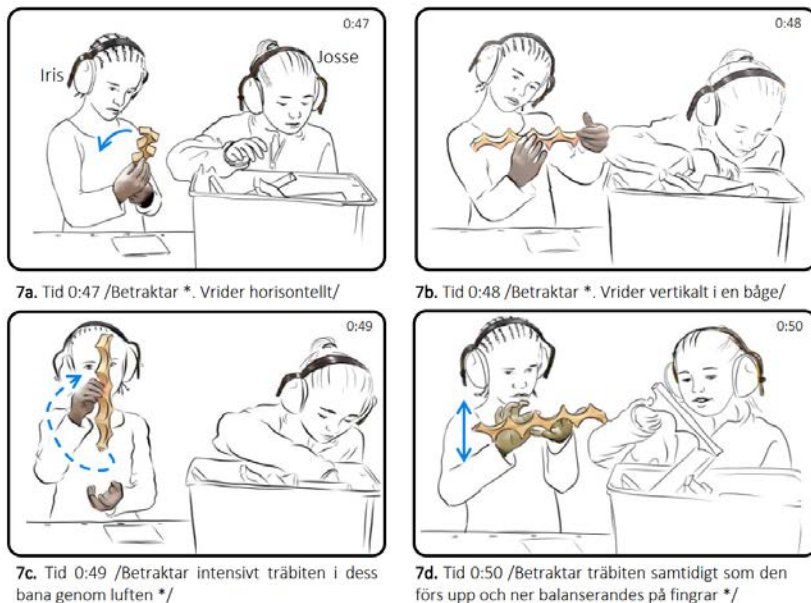
Bildkommentar. [CC by-nd 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) av Elisabet Jagell. Även publicerad i Jagell (2023).

Undersöka material

Bild 7 visar Iris och Josse i början av idéutvecklingen. De har en låda med spillvirkesbitar i olika former framför sig. Iris (vänster) har föreslagit att de ska skapa en katt och Josse har bekräftat idén.

Bild 7.

Bildsekvens: Iris undersöker en spillbits användbarhet för idén.



Bildkommentar. [CC by-nd 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) av Elisabet Jagell. Även publicerad i Jagell (2023).

I sekvensen har Iris hittat en träbit som hon undersöker noga och hon verkar överväga om formerna kan matcha kattidén. Iris undersöker träbiten ur flera vinklar genom att betrakta och hålla den vertikalt (7a) och horisontellt (7b). Hon svänger runt biten (7c) och balanserar den i rörelse (7d).

Sammanfattning

Exempelskulpturerna, platsen och modellerandet med spillvirkesbitarna var inspirationen till skaparuppgiften. Inspirationen bidrog med estetiska erfarenheter på olika sätt:

- Eleverna i studien både fick och skapade estetiska erfarenheter. Exempelskulpturerna erbjöd eleverna estetiska erfarenheter av idéer om vad en skulptur kan vara och hur de kan fungera i förhållande till en plats. Exemplet kunde också styra eleverna reproductivt till en uppfattning att det som visats var en norm som behövde följas (Sjöstedt Landén, 2012). Eleverna var passiva mottagare, men gjordes aktiva genom att inbjudas till samtal där de fick hjälp att rikta blicken till specifika estetiska uttryck och kunde därigenom vidga sin erfarenhet. De gjordes också aktiva genom tillämpning av inspirationen i slöjduppdraget som erbjöd utrymme för kreativa omtolkningar (jfr Ånggård, 2005). Skulpturexemplen kan därmed ses som subversiva då de genom att vara abstrakta och vara flera olika kunde utmana normer kring vad ett estetiskt uttryck kan vara när eleverna gjorde tolkande reproduktioner (jfr Corsaro, 2015).
- Under uppdraget att välja en plats rörde eleverna sig runt på skolgården, och letandet efter en plats kunde sätta igång idéutvecklingen kring hur skulpturen skulle se ut och vilken funktion den skulle kunna få. Eleverna, som hade tidigare estetiska erfarenheter av skolgården från raster och andra skolaktiviteter, fick nu möjlighet att omforma den bekanta platsen och därmed möjlighet att bli medskapare till den egna närmiljön. I bild 6 spring-visar Josse en tilltänkt plats för skulpturen. Josses kropp åskådliggör plats och skulptur för Iris och de får en kollaborativ föreställning (jfr Murphy, 2005) kring hur plats och skulptur skulle kunna samspela. Kroppens rörelse ger samtidigt Josse en fysisk erfarenhet av platsen (jfr Groth, 2017, haptisk information). Josse både kommunicerar information och tillägnar sig information.

- c) Genom att erbjuda varje elevpar en låda med spillbitar att leta i och välja ur fick eleverna intryck av olika former som kunde kombineras och skapa estetiska uttryck. Delar sattes samman till nya kombinationer, vilket enligt Vygotskij (2016, s. 16) är grunden för allt skapande. Eleverna fick tillsammans estetiska erfarenheter genom att beröra, laborera och hantera bitarna vilket skapade en gemensam föreställning som drev idéutvecklingen vidare (jfr Murphy, 2005). Spillvirkesbitarna erbjöd eleverna sina former. Formerna var förutbestämda och fasta vilket kan ses som styrande, men var också varierade och norm-neutrala vilket gjorde det möjligt att använda dem på många olika sätt.

2. Eleverna gestaltar estetiska erfarenheter och föreställningar

I forskarlektionen tydliggjorde och utvecklade eleverna estetiska erfarenheter och föreställningar genom att a) kombinera rörelse och ljudeffekter, b) modellera och c) relatera till en plats.

Bild 8.

Bildsekvens: Rörelse och ljudeffekt. Den prickade blå linjen visar rörelsens bana. Orden är den ljudeffekt Iris gör.



8a. Tid 0:32 /Iris lyfter ut träbiten/ Iris: Va:: ä de . hä::::r /Tittar på den med engagerad blick/



8b. Tid 0:33 /Iris granskar träbiten/ Iris: :3 ä inte den här bra: /Hon lägger ner den på bänken/



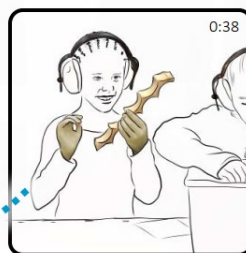
8c. Tid 0:36 /Iris gör en vågrörelse med händerna och säger:/ goj .



8d. Tid 0:37 /Vågrörelsen fortsätter/ Iris: goj .



8e. Tid 0:37:30 /Vågrörelsen planar ut/ Iris: goj .



8f. Tid 0:38 /Iris tar upp träbiten och ser intensivt på den. Hon ler/

Bildkommentar. CC by-nd 4.0 av Elisabet Jagell.

Kombinera rörelse och ljudeffekt

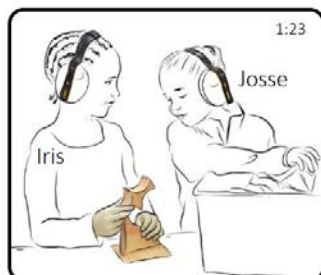
I empirin finns flera exempel på att eleverna gestaltar för att förstå form, och den gestaltande rörelsen förstärktes ofta med ljudeffekter. Innan Iris undersökte träbiten i bild 7 använde hon rörelse och ljudeffekt för att undersöka bitens form (bild 8). När Iris hittat den specifika biten visar hon den för Josse. Josse noterar Iris fynd icke-verbalt (8a), och letar vidare i lådan (8b). Iris granskar biten (8b), lägger sedan ner biten på bänken och gör en vågrörelse med händerna samtidigt som hon gör en ljudeffekt ”goj-goj-goj” (8c-8e). När hon sedan plockade upp biten igen tittar hon på den leende med entusiasm i blicken (8f).

Modellera

Eleverna använde spillvirkesbitarna som byggklossar och staplade dem för att testa olika idéer och kombinationer. Några elevpar byggde separat från varandra och sammanfogade sedan sina delar (jfr Barron, 2000, s. 421). Andra, som Iris och Josse, modellerade tillsammans (bild 9).

Bild 9.

Bildsekvens: Iris och Josse modellerar



9a. Tid 1:21

Iris: så här då? /söker ögonkontakt/
/Josse tittar på det Iris håller/
Iris: 2 som en giraff *
Josse: ja . vi gör en giraff /ögonkontakt/
Iris: ja . exakt!



9b. Tid 1:27

/Josse tar fram en pinne från bakom lådan.
Håller fram den samtidigt som Iris
förklarar sin idé./
Josse: hals! /Iris stannar upp/
Josse: eller så tar vi det här som hals *
/Iris tar pinnen och sätter samman den
med giraffmodellen./
Josse: ja . så::!



9c. Tid 1:35

/Josse tar över huvud-biten
och för ihop delarna, samtidigt som
hon säger: /
Josse: så .2 och så
/Iris tar ett steg mot Iris./
Iris: å:h, * ja::!

Bildkommentar. [CC by-nd 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) av Elisabet Jagell.

I bild 9a ser vi hur Iris håller samman bitar och söker respons från Josse. Josse letar upp en rak bit, föreslår att den kan vara hals (bild 9b) och håller samman de tre bitarna som en modell för att visa hur hon menar. Iris förflyttar sig så att hon kan se modellen från liknande vinkel som Josse och ger respons: "Åh, ja!" (bild 9c).

Relatera till en plats

Under idéutvecklingen relaterade flera av elevparen återkommande till den plats de valt. Platsen blev ett gemensamt tankerum där idén om skulpturen gestaltades. Att den gemensamma idén var närvarande vid formgivningen kunde märkas genom att elevparen pratade om platsen och idén. Iris och Josse var ett undantag. De pratade inte alls om platsen när de skapade i slöjdsalen, däremot pratade de mycket om möjliga skulpturmotiv när de letade plats på skolgården. Idén om att göra någon form av djur blev redan ute på skolgården ett gemensamt tankerum.

Sammanfattning

Eleverna utvecklade idéer med hjälp av kroppsspråk, ljudeffekter, modellering och genom att relatera till en kollaborativ föreställning om den blivande skulpturen på platsen de valt, vilket bidrog med estetiska erfarenheter på olika sätt:

- Genom att kombinera rörelse och ljudeffekt skapade Iris en kroppslig erfarenhet av träbitens form. Groth (2017, s. 2, 72) kallar det en haptisk aktivitet varigenom vi kan skapa och lagra materiella erfarenheter som kan användas vid skapande.
- Genom att hålla samman utvalda spillvirkesbitar fick eleverna en modell av den tilltänkta skulpturen som de kunde kommunicera kring och komma överens om. Modellen var det Murphy (2005, s. 115) kallar ett

ankare, vilket blev en förutsättning för kommunikationen kring de estetiska uttrycken (jfr Dong, 2007, s. 15–19; Groth, 2017; Groth & Mäkelä, 2016).

- c) Den gemensamma erfarenheten av platsen som eleverna valde kunde vara en kollaborativ föreställning (jfr Murphy, 2005) som var närvarande när eleverna skapade, eller så kunde idén om ett specifikt motiv vara ett gemensamt tankerum vid valet av plats.

3. Eleverna kommunicerar estetiska erfarenheter och föreställningar

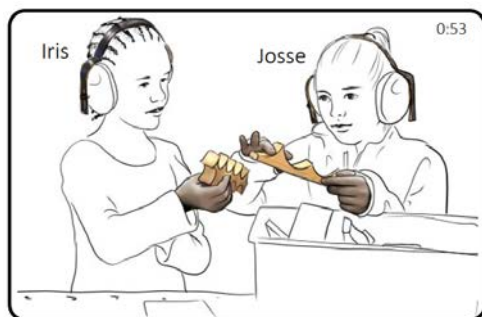
I idéutvecklingen kommunicerade eleverna estetiska erfarenheter och föreställningar med hjälp av a) kroppsspråk, b) liknelser och c) gemensamma erfarenheter.

Kroppsspråk

Eleverna i studien använde kroppsspråk för att visa genom att peka på bitar och på detaljer i samspel med det verbala. Ibland visade eleverna genom att lägga ett eller flera fingrar på en träbit, hålla upp en bit eller föra samman bitar till en modell. Kroppsspråket var därigenom flera gånger haptiskt genom att eleven rörde vid bitarna och därigenom fick mer information än endast genom att peka eller se. I sekvensen nedan (bild 10) hade Josse hittat en träbit som liknade den Iris hade. De jämför sina bitar. Sekvensen är just efter att Iris undersökt träbiten ur olika vinklar (bild 7).

Bild 10.

Bildsekvens: Iris och Josse jämför (fortsättning på sekvensen i bild 7).



10a. Tid 0:50

Josse: fungera som öron .3 kanske de *
/Iris och Josse jämför sina bitar/



10b. Tid 0:53

/Josse pekar på Iris bit. Läger sina fingrar i bågformerna. Flyttar till nästa par bågform * samtidigt som hon gör ljudeffekt/
Josse: och . dom också .2 m:: * . m::

Bildkommentar. [CC by-nd 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) av Elisabet Jagell, här översatt till svenska. Bildsekvensen är även publicerad i Jagell (2023).

När Josse jämför, gör hon det haptiskt genom att lägga sina fingrar i två bågformer på sin bit (10a) och sedan lägga samma fingrar i två bågformer på Iris bit (10b). Hon fick både en haptisk och en optisk upplevelse av formen. Det hon säger under de här sekunderna är väldigt kortfattat, men i samspillet mellan det verbala och ljudeffekten, synkroniserat med kroppsspråket, framgår jämförelsen.

Liknelser

När idén till skulpturen förhandlades fram använde eleverna återkommande liknelser från sina egna föreställningsvärldar för att kommunicera estetiska erfarenheter. Eleverna liknade träbitarna vid något de känner till; biten var som en diamant, som en måne och som horn. Iris och Josse var tidigt överens om att skulpturen skulle föreställa någon sorts djur. Den gemensamma grundidén styrde elevernas blick på bitarna; spetsar på en bit kunde vara öron, bågar kunde bli en man och så vidare. Flera elevpar

använde liknelser formulerade ”som en...” och det hjälpte eleverna i kommunikationen genom att den egna estetiska erfarenheten av exempelvis kattöron blev en delad erfarenhet.

Gemensam erfarenhet

Möjligheten att kunna relatera till det gemensamma tankerummet, platsen de fotograferat på skolgården eller idén om ett motiv, var något som användes i elevernas kommunikation. Genom att det fanns en gemensam erfarenhet av platsen kunde eleverna referera till den och ha en liknande förståelse för hur skulpturen de skulle bygga och platsen/idén kunde förhålla sig till varandra.

Sammanfattning

Det framstår som att eleverna kommunicerade estetiska erfarenheter för att bygga en gemensam föreställning i idéutvecklingen. Eleverna använde kroppsspråk, liknelser och gemensamma erfarenheter:

- a) Kroppsspråket eleverna använde hade två riktningar:
 1. Information till någon annan: Eleven kunde visa för samarbetspartner eller läraren genom att peka eller beröra, och
 2. Information till eleven själv: Genom att beröra materialet fick eleverna haptisk information (Groth, 2017, s. 65) som kunde tydliggöra egenskaper hos former och ytor.
- b) Liknelser användes för att beskriva en form eller en idé. För att liknelserna skulle kunna fungera i kommunikationen behövde de vara något båda parter kände till och hade någon form av estetisk erfarenhet av. Eleverna använde ofta formuleringen ”som om...” i likhet med det Murphy (2005, s. 117–118) benämner som tänk-om-tänkande. Enskilda och kombinationer av träbitar fick vara ”som om” de var öron eller en hatt och kunde därmed genom kollaborativ föreställning bidra till att skapa mening i förhållande till det specifika målet eleverna hade: att skapa en skulptur till en plats. Murphy (2005, s. 140) betonar att det kollaborativa fantiserandet är en målinriktad aktivitet som ofta är beroende av det sammanhang där det utförs och det potentiella meningsskapande som den kollaborativa föreställningen kan leda till. Att se en träbit ”som en hatt” är att låna ett narrativ som för eleven är meningsskapande (Mäkelä, 2011), ett narrativ som ökar möjligheten att kommunicera estetiska uttryck.
- c) Kommunikation som relaterade till den gemensamma erfarenheten av den valda platsen användes av de flesta elevparen. Fotografiet av platsen hade funktion som ankare (Murphy, 2005, s. 140) och definierade platsen på skolgården till att bli en specifik, avgränsad och utvald plats. Platsen bidrar därigenom med idéer i arbetet med skulpturmodellens estetiska uttryck.

4. Eleverna förhandlar fram idéer

I idéutvecklingen förhandlade elevparen fram sina idéer genom att förslag kastades ut, hängde i luften, plockades upp och omformulerades. Eleverna kunde ha väldigt olika idéer och det kunde krävas en hård förhandling för att hitta en gemensam idé, förhandlingar som ibland krävde medling av lärare. Elevparet Iris och Josse, som vi följer i den här artikeln, var tidigt överens om att skulpturen skulle vara ett djur. Deras förhandling kännetecknades av idérikedom och bejakande av varandras idéer. De hade en idédialog där en elev presenterade ett förslag och den andra eleven gav svar, ibland med beröm och ibland genom ytterligare en idé. Detta åskådliggörs i bild 11 där fokus är på elevernas kroppsspråk varför det verbala endast är kortfattat angivet.

I bild 11a föreslår Josse att modellen, en giraff, kan ha en hatt. Iris svarar genom att placera den kloss hon håller som en hatt. Eleverna tittar på varandra och ler. I 11b ser vi exempel på modellering av en idé när Iris testar att vrida på hatt-biten och i 11c–11d modellerar eleverna vidare. Modellen kan också användas vid granskning av en idé och då ge en estetisk erfarenhet att ta ställning till, som i 11d, där Iris granskar helheten och ger respons: ”Jättefint!”. I 11e flyttar Josse trekantbiten till halsen och biten blir giraffens man. Josse gör gester ihop med ljudeffekter för att föreslå att giraffen ska ha öron. Gesten noteras inte av Iris som är upptagen med att betrakta giraffmodellen. Josse tycker giraffen kan ha öron, men hon får det inte att stämma med antalet bitar (11f).

Bild 11. Bildsekvens Idédialog.

Sekvensen är en direkt fortsättning på bildsekvens 9 där Iris och Josse skapat en modell för sin idé att skapa en giraff. Giraffen de satt samman bestod av fyra bitar och Iris och Josse hade uppfattat uppdraget som att de måste använda exakt fem bitar. I sekvensens första ruta (11a) presenterar Josse en lösning genom att föreslå att giraffen kan ha en liten hatt. Filmklippet är 2 minuter och 29 sekunder.

Blå text = tal, svart text i bild = ljud, ◁▷ = föremål som drar uppmärksamhet till sig, 2:19 = tid för ögonblicket i bilden



Bildkommentar. CC by-nd 4.0 av Elisabet Jagell.

I 11g använder Josse återigen en gest för att förstärka det hon säger; ”giraff med öron”. Hon riktar sig här till läraren, funderar kring idén (11h-11i) och letar sedan vidare i lådan 11j). I 11k ser vi Iris göra ett dramatiskt ansiktsuttryck när hon får syn på den pinne hon tidigare undersökt. Hon tar upp pinnen (11l). Pinnen provas på modellen i 11m tillsammans med ett dramatiskt: ”ma::n!” och i 11n bekräftar Josse Iris’ förslag genom att ta fram en liknande pinne och spegla ordet man med samma dramatiska uttal. Fnissandet och det gemensamma fortsatta modellerandet (11o) får eleverna att komma till ett beslut utan att det diskuteras verbalt. Plötsligt är de överens om att inte ha någon man och snabbt därpå kommer nästa idé: ”Ska vi inte ha hatt då? Du vet den där som du hittade förut”, nämligen den bit vi ser vid bilden nedre kant (11p). Sekvensen är en loop där den första idén granskas genom att ett flertal nya idéer provas och ratas. Det är en dialog med material i samspel med partnern genom modellerande, kroppsspråk, ljud effekter, fniss och till en viss del verbala inslag.

Sammanfattning

Vi kunde se hur eleverna förhandlade fram idéer med hjälp av erbjudanden och utmaningar.

- a) Erbjudanden: Forskningslektionen öppnade för egna och gemensamma erfarenheter. Exempelvis använde Iris och Josse främst egna erfarenheter i sitt förhandlande i form av egna tidigare upplevelser av giraffer, djuröron, hattar och manar. Eleverna erbjöds gemensamma erfarenheter av kulturella referenser i form av offentlig konst genom Hembergs skulpturer och introducerades därmed till en konstnärs arbete, begreppet abstrakt konst och idén om platsspecifika skulpturer med titlar. De fick även exempel på skulpturer som liknade både Hembergs skulpturer och de skulpturer de själva kunde bygga. De senare fick de röra och undersöka. De erbjöds även gemensamma erfarenheter som de fick genom platsen de valde på skolgården. Spillvirkesbitarna erbjöd en variation av former som kunde inspirera. I forskningslektionen erbjöds eleverna också möjlighet till erfarenheter av slöjdekunskaper i materialkännedom och strategier för att slå i spik, fästa ämnen i slöjdbänken och måla en tredimensionell form. Av de erbjudanden till gemensamma estetiska erfarenheter eleverna fick är det spillvirkesbitarna som spelade mest uppenbar roll i Iris och Josses idéförhandling. Bitarna, i samspel med lektionens övriga komponenter, alstrade möjlighetserbjudanden som kunde upplevas meningsskapande (jfr Englund, 1997, 2004; Gibson, 1979; Qvarsell, 1999; Ånggård, 2009). Exempelskulpturerna och platsen på skolgården nämner inte Iris och Josse och de är därmed ett undantag eftersom platsen spelade en central roll i de andra elevparens idéförhandlingar. Exempelskulpturerna nämns inte av något elevpar i studien, men ingen av paren har heller problem med att förstå konceptet att skapa en skulptur till en specifik plats. Exempelskulpturerna skulle därmed kunna ses som en didaktisk resurs som får undervisningen att fungera. Exempelskulpturerna är mellanledet som konkretiserar och länkar samman Hembergs skulpturer med slöjduppdraget att skapa skulpturmodeller.
- b) Utmaningar: Ett av de didaktiska valen i utformandet av forskningslektionen var att begränsa antalet bitar eleverna fick använda. Syftet med begränsningen var att anpassa uppgiften så att eleverna skulle hinna slutföra under den givna tiden. Begränsningen blev också en faktor att förhålla sig till i idéutvecklingen, en medspelare som både kunde hindra idéer, men som också kunde utmana och på så vis leda till nya kreativa idéer, liksom det Fredriksen (2011) beskriver om materialets motstånd. Gränsen för antal bitar drev Iris och Josse att komma på hattidén. De hade dock missförstått direktivet och trodde att ”max fem bitar” betydde att de måste ha fem bitar.

Idéförhandlandet var hos de flesta elevparen en iterativ process där känslor många gånger var del i hur processen utvecklade sig. Deltagarna i studierna av Groth (2017) och Groth och Mäkelä (2016) växlade mellan den mentala bilden och modelleringen i materialet, men för eleverna i vår studie var den mentala bilden förflyttad till en kollaborativ föreställning genom det gemensamma modellerandet och samtidigt var modellen det material de jobbade med. Att jobba med mobila färdiga former hör inte till vanligheten i träslöjdundervisning, där elever ofta utgår från ett massivt trä-ämne som behöver bearbetas i flera steg för att nå sin form. Stegen från obearbetat material till färdig produkt utmanar elevernas föreställningsförmåga. Ett ankare, det vill säga en skiss, en modell eller ett gestaltande, skulle då kunna vara till hjälp i kommunikationen kring estetiska uttryck.

Erfarenheter blir gemensamma genom kollaborativ föreställning

Analysen av empirin visar att eleverna använde estetiska erfarenheter och kollaborativ föreställningsförmåga i idéutveckling genom multimodal kommunikation med kroppsspråk, ljudeffekter, haptik och modellering i samspel. I sammanfattningarna ovan har detta diskuterats och det har synliggjorts att eleverna, genom den multimodala kommunikationen, skapar en kollaborativ föreställning som de kan kommentera och justera för att hitta det estetiska uttryck de vill ha.

Illum (2004) har studerat processens dialog mellan elev, material och verktyg. Vi vill här peka på att processdialogen i slöjden även innefattar estetiska erfarenheter och estetiska uttryck. En dialog där estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga kan a) vara inspirationen som ligger till grund för idén, b) bidra till imaginära objekt som formas i kollaborativ föreställning och kalibrerar idéerna (Murphy, 2005, s. 118) och c) bidra till ankare för den gemensamma tanken till exempel genom en modell eller en skiss (Murphy, 2005, s. 140). Estetiska erfarenheter och föreställningsförmåga kan därigenom användas som resurs för dialog med estetiska uttryck och i utveckling av idéer. Vi såg att kroppsspråket och samspelet med materialet var centralt, men även ljudeffekter och det verbala språket medverkade och kunde överbrygga kunskapsglapp (jfr Dong, 2005, s. 447). Det kollaborativa samspelet med materialet gav ett gemensamt fokus som stärkte samarbetet (jfr Barron, 2000).

De olika stegen i idéutvecklingen: inspirationen genom estetiska erfarenheter, den kollaborativa föreställningen och fantasin som driver på skapandet, är del i sociala och kulturella sammanhang laddade med normer (Corsaro, 2015; Sjöstedt Landén, 2012), vilket aktiverar lärarens ansvar att bredda och utmana så att eleverna får möjlighet att skapa bortom stereotypa gränser och det ställer krav på lärarens didaktiska urval av inspiration och material (Broman et al., 2013). Samtidigt öppnar kopplingen till sociala och kulturella sammanhang en möjlighet för slöjden att bli meningsskapande och ta plats i samhället till exempel som elevernas skulpturer gjorde genom fotomontage.

Liksom i Mäkeläs studie (2011) hittade eleverna i vår studie inspiration i material och genom bilder som kopplades till personliga erfarenheter. Mäkelä (2011) samlade in empiri genom klassrumsobservationer, intervjuer och elevers egna foton. Empirin för den här artikeln är videoinspelningarna, vilket kan synliggöra hur elever använder inspiration, berättelser och erfarenheter genom att göra och genom att använda kroppen i lärandet. Informanterna i studien som presenteras i Homlong (2006, 2013) relaterade till personliga erfarenheter och det var också tydligt att kunskap om tekniker och erfarenhet från skapande påverkade möjligheten att ta beslut kring estetiska uttryck (Homlong, 2013, s. 739). Det visar att estetiska erfarenheter i form av både intryck och uttryck behövs för att kunna kommunicera kring estetiska aspekter i slöjden. Studien som presenteras i den här artikeln visar att elever kan utveckla sin estetiska kompetens i ett lektionsupplägg där hänsyn tagits till de fem ledtrådarna för kommunikation kring estetiska intryck och uttryck: Rummet, Beröra och hantera, Medspelare, Urvalet och Egna och gemensamma erfarenheter (Jagell, 2022). Vi såg också att eleverna vid lektionens avslutande samtal på olika sätt relaterade till och använde den information och terminologi som läraren introducerade vid forskningslektionens inledning. Artikeln ger en ögonblicksbild av arbete i en slöjdsal, med exempel på hur slöjdelever använder elever estetiska erfarenheter vid idéutveckling. Eleverna använde föreställningsförmåga kollaborativt när de tillsammans, i växelspel, omsatte tankar i handling i samarbete med materialet (jfr Ingold, 2013, s. 6; Pallasmaa, 2009, s. 55) med inspiration från egna och gemensamma erfarenheter (jfr Vygotskij, 2016, s. 17–20). Det modellerande växelspelen ledde fram till en gemensam idé. Murphy (2005) kallar kollaborativ föreställning för kommunikativ resurs. Vi menar att utveckling av kollaborativ föreställningsförmåga och användning av ankare även kan ses som en didaktisk resurs för undervisning kring idéutveckling i slöjdundervisning.

Referenser

- Andersson, J. (2021). *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*. [PhD, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Barron, B. (2000). Achieving Coordination in Collaborative Problem-Solving Groups *The Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403–436. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904_2
- Biggs, A. R. M. (2004). Learning from Experience. Approaches to the experimental component of practice-based research. I H. Karlsson (Red.), *Forskning reflektion utveckling: högskolans konstnärliga institutioner och vägvalet inför framtiden. Rapport från ett seminarium i Sigtuna 13-14 maj 2004*. (s. 6–21). Vetenskapsrådet.
- Broman, A., Frohagen, J., & Wemmenhag, J. (2013). Vad är det man kan när man kan tillverka ett uttryck i slöjdföremål? *Forskning om undervisning och lärande* (10), 6–28.
- Broth, M., & Keevallik, L. (2020). *Multimodal interaktionsanalys* (Upplaga 1 uppl.). Studentlitteratur.
- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social psychology quarterly*, 55(2), 160–177. <https://doi.org/10.2307/2786944>
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. (4 uppl.). SAGE.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Penguin Books Ltd.
- Dong, A. (2005). The latent semantic approach to studying design team communication. *Design Studies*, 26(5), 445–461. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2004.10.003>
- Dong, A. (2007). The enactment of design through language. *Design Studies*, 28(1), 5–21. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2006.07.001>
- Duranti, A. (2006). Transcripts, Like Shadows on a Wall *Mind, culture and activity*, 13(4), 301–310. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1304_3
- Ekström, A., & Hasselskog, P. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. (Rapport 425, 2015). Skolverket.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.
- Englund, T. (2004). Inledning. I T. Englund (Red.), *Skillnad och konsekvens: mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande* (s. 13–36). Studentlitteratur.
- Etikprövningslagen. (2003). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* [Act (2003:460) on ethical review of research involving humans]. Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* [PhD, Oslo School of Architecture and Design]. Oslo.
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck : En studie av hantverkskunandet i slöjddämnet* Stockholms universitet]. Stockholm.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American anthropologist*, 96(3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Goodwin, M. H., Cekaite, A., & Goodwin, C. (2012). Emotion as Stance. I A. Perakyla & M.-L. Sorjonen (Red.), *Emotion in Interaction* (s. 16–41). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199730735.003.0002>
- Groth, C. (2017). *Making sense through hands : design and craft practice analysed as embodied cognition*. [PhD, Aalto University]. Helsinki.
- Groth, C. (2022). Video as a Tool for Knowing and Telling in Practice-led Craft Research. I T. Westerlund, C. Groth, & G. Almevik (Red.), *Craft sciences* (Vol. Gothenburg studies in conservation, 53, s. 48–66). Acta Universitatis Gothoburgensis. <https://doi.org/https://doi.org/10.21524/kriterium.40.c>
- Groth, C., & Mäkelä, M. (2016). The knowing body in material exploration. *STUDIES IN MATERIAL THINKING*, 14(02), 1–11.

- Homlong, S. (2006). *The Language of Textiles: Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. [PhD, Uppsala universitet]. Uppsala.
- Homlong, S. (2011). Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden. *Techné Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 18(1), 205–215.
- Homlong, S. (2013, 14–17 May). Like or dislike: Aesthetic judgements on textile patterns. DRS // Cumulus: Design Learning for Tomorrow, Oslo.
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends *Journal of pragmatics*, 37(10), 1555–1577. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.06.008>
- Hyltén-Cavallius, C. (2007). *Traditionens estetik: Spelet mellan inhemsk och internationell hemslöjd* [PhD, Stockholms universitet]. Stockholm.
- Hyltén-Cavallius, C. (2015). Att göra en nation. I J. Rosenqvist, C. Zetterlund, & C. Hyltén-Cavallius (Red.), *Konsthanverk i Sverige, del 1* (s. 23–31). Konstfack collection.
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. [PhD, Danmarks Pædagogiske Universitet]. København.
- Illum, B., & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? – kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik *FormAkademisk*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.62>
- Illum, B., & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts – learning in the school's practice of Sloyd. *Techné series*, 19(1).
- Ingold, T. (2013). *Making: anthropology, archaeology, art and architecture*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Jagell, E. (2022). Kommunicera estetiska dimensioner: Didaktiska ledtrådar i digital visning av slöjdställning *Techné Serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.7577/TechnéA.4741>
- Jagell, E. (2023). Embodied learning made visible through line drawing: Examples from sloyd education *FormAkademisk*, 16(4). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.5390>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: studies from the first generation* (s. 13–31). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [PhD, Göteborgs universitet]. Göteborg.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>
- Kirsh, D. (2009, 01/01). Projection, problem space and anchoring. The 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society,
- Klarén, U. (2006). Vara verkan eller verka vara, om färg, ljus, rum och estetisk uppmärksamhet. I K. Fridell Anter (Red.), *Forskare och praktiker om Färg Ljus Rum*. Formas.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and Embodiment in Craft Teaching. *Techné series (Oslo)*, 22(1).
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Laurier, E. (2014). The Graphic Transcript: Poaching Comic Book Grammar for Inscribing the Visual, Spatial and Temporal Aspects of Action. *Geography compass*, 8(4), 235–248. <https://doi.org/10.1111/gec3.12123>
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind: a theory of material engagement*. MIT Press.
- Melander, H. (2009). *Trajectories of learning: embodied interaction in change*. [PhD, Uppsala Universitet]. Uppsala.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2 uppl.). Daidalos.
- Murphy, K. M. (2005). Collaborative imagining: The interactive use of gestures, talk, and graphic representation in architectural practice. *Semiotica*, 156(156), 113–145. <https://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.156.113>
- Mäkelä, E. (2011). *Slöjd som berättelse: om skolungdom och estetiska perspektiv*. [PhD, Umeå universitet]. Umeå.

- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203379493>
- Norris, S. (2019). *Systematically working with multimodal data: research methods in multimodal discourse analysis*. Wiley Blackwell.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental Pragmatics* (s. 43–72). Academic Press.
- Oja, M., Sjöberg, B., & Johansson, M. (2014). Kommunikationens inbäddade resurs för lärande i slöjdundervisning *Forskning om undervisning och lärande, 2014*(12), 5–20.
- Pallasmaa, J. (2009). *The Thinking Hand - Existential and embodied wisdom in architecture*. John Wiley Sons Inc.
- Qvarsell, B. (1999). Barns kultur i pedagogisk forskning och praktik. I A. Banér & G. Berefelt (Red.), *Barnkultur - igår, idag, i morgon: festskrift till Gunnar Berefelt* (Vol. 30, s. 13–29). Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Qvarsell, B. (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I H. Montgomery & B. Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse: att kunna se från olika håll* (s. 90–105). Carlsson.
- Selander, S., & Kress, G. R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Norstedt.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. (Expanded 2nd uppl.). John Benjamins Pub. Co.
- Sjöstedt Landén, A. (2012). Fantasi som diskursteoretiskt begrepp och etnologiskt blickfång. *Kulturella perspektiv - Svensk etnologisk tidskrift*(3-4), 77–83.
- Skolverket. *Slöjd [Kursplan]*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Vygotskij, L. S. (2016). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (K. Öberg Lindsten, Övers.). Daidalos.
- Zetterlund, C. (2015). Konst och hantverk. En inledning. I J. Rosenqvist, C. Zetterlund, & C. Hyltén-Cavallius (Red.), *Konsthanverk i Sverige, del 1* (s. 7–20). Konstfack collection.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande en del av förskolebarns kamratkulturer*. [PhD, Linköpings universitet]. Linköping.
- Änggård, E. (2009). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordic Studies in Education*(2), 221–234.

Elisabet Jagell (PhD student) har varit doktorand i Fobos forskarskola sedan 2020, med placering på Konstfack. Hon har en bakgrund som grundskollärare och slöjdlärare, och arbetar även som lärarutbildare vid Uppsala universitet, där doktorandstudierna fortsätter från hösten 2024. Hennes forskningsintresset är estetiska uttryck kopplat till lärande i slöjd.


Siri Homlong (PhD) är universitetslektor vid Institutionen för bild- och slöjdpedagogik på Konstfack University of Arts, Crafts and Design i Stockholm. Hon är utbildad lärare i Kunst og håndverk i Oslo, och har arbetat i över 30 år med lärarutbildning i slöjd i Sverige. Hennes forskningsintresse handlar om estetiska och kommunikativa aspekter i relation till formgivning, hantverksföremål och lärande i hantverk.

FoBoS forskarskola finansieras av Vetenskapsrådet 2019–2023 i samverkan med medverkande högskolor och skolhuvudmän. Deltagarna i forskarskolan bedriver skolforskning med fokus på utvecklandet av en fördjupad förståelse kring virtuell, visuell och materiell kultur inom lärande riktat gentemot skolans bild- och/eller slöjd praktiker.

Elisabet Jagell var doktorand i Fobos forskarskola 2020 till 2024, med anställning på Konstfack. Hon har en bakgrund som grundskollärare och slöjdlärare, och arbetar även som lärarutbildare vid Uppsala universitet. Där fortsätter doktorandstudierna från hösten 2024. Hennes forskningsintresse är estetiska uttryck och lärande i slöjd.







Licentiatuppsatsen belyser en ständigt närvarande, men samtidigt svårgreppad del av slöjdundervisningen, nämligen estetiska uttryck i slöjdens arbetsprocesser. Estetiska uttryck kan vara en resurs för lärande och som resurs kan estetiska uttryck inspirera, vägleda och vara meningsskapande. Med stöd av teoretiska begrepp från de posthumanistiskafälten kan estetiska uttryck ses som en aktör som skapar erbjudanden i samhandlande med elever och slöjdundervisningens övriga aktörer.

Licentiatuppsatsen för samman resultat från två studier: en studie där en guide presenterar en svarvad skål i en slöjd- utställning och en undervisningsstudie där elever, efter att ha fått inspiration genom gemensamma estetiska erfarenheter, bygger skulpturmodeller i laboration med material.

De två studierna flätas samman med utvalda teoretiska perspektiv och det ges exempel på hur slöjdande och estetiska uttryck möts i samhandlande. Det ges också förslag på begrepp för utveckling av undervisning där estetiska uttryck kan användas som en resurs. Förslagen kallas didaktiska nycklar.



Stockholms
universitet

KONSTFACK
University of Arts, Crafts and Design

ISBN: 978-91-85549-60-3 (TRYCKT)
ISBN: 978-91-85549-61-0 (PDF)