

Årgång 4–Nr 2–2007

# Didaktikens Forum



Lärarhögskolan i Stockholm  
Box 34 103, 100 26 Stockholm

Didaktikens Forum  
Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för undervisningsprocesser,  
kommunikation och lärande  
Box 34 103  
S-100 26 Stockholm

Redaktionskommitté:

Lars Claeson, univ. lektor  
Iann Lundegård, doktorand  
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor  
Eva Norén, doktorand  
Hans Persson, FM, univ. lektor  
Annica Ragert, redaktör  
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Anneli Liukko, FD, prefekt, Lärarhögskolan i Stockholm

Prenumeration och beställningar via UKL

Box 34 103

SE-100 26 Stockholm

Telefon 08-737 56 68

Telefax: 08-737 98 99

<http://www.lhs.se/>

Prenumerationspris: 300:-/helår (3 nr/år), lösnummer: 125:- (exkl. moms)

Portokostnader tillkommer

© Författarna och LHS

ISSN: 1652-2583

Omslag: Gull-Britt Larsson

Tryck: Intellecta Docusys, [www.docusys.com](http://www.docusys.com)

# Innehåll

Presentaton av författarna	4	Teknik som skolämne	55
Introduktion	5	<i>Eva Blomdahl</i>	
Praktisk estetik och estetisk praktik <i>Kent Hägglund</i>	7	Teknik i förskolan och skolan ur ett lärarutbildningsperspektiv <i>Eva Björkholm</i>	62
Glimtar ur en bildlärares liv <i>Anna-Lena Auden</i>	11	Barns bilder av teknik <i>Inga-Britt Skogh</i>	66
Ett inlägg i utvecklingen av det konstnärligt/ estetiska kunskapsfältet i framtidens lärarutbildning <i>Agneta Mälargård-Malmberg</i>	17	Teknikämnet i undervisningen <i>Magdalena Stare</i>	71
Musik som medel – Musik som mål <i>Sylvia Andersson</i>	25	Diersterweg visade vägen <i>Lars Lindström</i>	79
Musikämnet i lärarutbildningen – en tillbakablick <i>Martin Wikmark</i>	30		
Musik – för alla? <i>Matz Willford</i>	39		
Ett slöjdföremål har både form och funktion <i>Hans Persson</i>	43		
Pedagogisk slöjd ett bildningsmedel <i>Ulf Åman</i>	47		

## Presentation av artikelförfattarna

Alla författare i detta nummer, av *Didaktikens Forum* är anställda vid Avdelningen för de estetiska ämnenas didaktik. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm.

*Sylvia Andersson*, universitetsadjunkt i musik

*Anna-Lena Auden*, universitetsadjunkt i bild

*Eva Björkholm*, universitetsadjunkt i teknik

*Eva Blomdahl*, universitetsadjunkt, doktorand i teknik

*Kent Hägglund*, universitetslektor i pedagogiskt drama

*Lars Lindström*, professor i pedagogik

*Agneta Mälargård-Malmberg*, universitetsadjunkt i pedagogiskt drama

*Hans Persson*, universitetslektor i slöjd

*Inga-Britt Skogh*, universitetslektor i pedagogik

*Magdalena Stare*, universitetsadjunkt i teknik

*Martin Wikmark.*, universitetsadjunkt i musik

*Mats Willford*, universitetsadjunkt i musik

*Ulf Åman*, universitetsadjunkt i slöjd

Stockholm maj 2007

*Hans Persson*

Redaktionsledamot

# Introduktion

Varför skall barnet i förskolan, skolan över huvud taget ägna sig åt ämnesområden som handlar om skapande och estetik? Och vad innebär estetisk kunskap? En del pedagoger uppfattar estetisk kunskap som en motpol till den kunskap som förvärvas genom tanke och förnuft. Alla som sett ett barn hoppa och skutta, iakttar nog också att barnet upplever, reflekterar och söker mening i allt den gör. Hur barnet lär via hela sin kropp är frågor som bör uppmärksammas, liksom frågor om hur kroppen upplever och söker mening. En estetisk inställning innebär att vara närvarande med hela sin kropp, lära med sina sinnen och involvera hela jaget i en lärande aktivitet. Det går inte att särskilja det estetiskt-praktiska från det intellektuella. De estetiska ämnena kan kanske som inga andra ämnen i skolan utveckla social kompetens, kreativitet, mod och självständighet hos eleverna. När eleven kontinuerligt får utveckla och binda samman ett teoretiskt kunnande med en ökad estetisk medvetenhet i praktisk handling har vi kanske kommit ett steg vidare mot ett skapande lärande.

Redaktionen har i detta nummer givit avdelningen för estetiska ämnenas didaktik möjlighet att skriva fram sina tankar. Artiklarna har lite olika framtoning eftersom avdelningens ambition är att nå en bred läsekrets.

– *Kent Hägglund* tar i det inledande kapitlet upp estetikbegreppet, vad det står för och hur olika reformpedagoger pläderat för en pedagogik där den estetiska dimensionen i lärandet tas tillvara.

– *Anna-Lena Auden* vill i sin artikel som nybliven pensionär ge läsaren några korta glimtar från sin väg från barn- och ungdomsårens stora intresse för teckning, färger och bilder till lärarutbildare i Lärarhögskolans bildinriktningar.

– *Agneta Mälargård-Malmberg* sammanfattar, dokumenterar och reflekterar i sin artikel över sitt eget pedagogiska arbete, som hon utvecklat under mer än tjugo år vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hon funderar också över vilken betydelse praktiska/estetiska ämnen och dess undervisningsform har för blivande lärare?

– *Sylvia Andersson* skriver i sin artikel att ett uppdrag som musiklärare är att presentera olika musikgenrer för eleverna. Så ett litet frö som kan ligga och gro för att vid ett senare tillfälle få blomma ut. Eleverna är inga tomma blad som kommer till skolan och detta märks verkligen i musikämnet. De har lyssnat på mängder av musik och är ofta mycket kunniga inom ett område. Det är värdefullt för dem att få prova på att spela olika instrument.

– *Matz Willford* hävdar i sin artikel att vi alla har

någon del av musikalitet, att vi alla kan musicera på något sätt, och att ingen är omusikalisk!

Musik är ett ämne som man utvecklas i och klarar av bättre och bättre om man övar. Färdigheten får man inte genom att endast delta. Man behöver vara aktiv och koncentrerad för att komma framåt.

– *Martin Wikmark* skriver i sin artikel om hur han under sin tid som lärarutbildare fått vara med om ett otal förändringar som ofta sägs vara pedagogiskt motiverade i en eller annan riktning. Han tror snarare att motiven grundar sig på besparingsiver och ekonomiska åtstramningar.

Ändå brinner han för uppgiften och arbetet känns fortfarande nyskapande, stimulerande, intresseväckande, utmanande, krävande och energislukande...

– *Hans Persson* skriver i sin artikel fram den dynamiska spänning som finns i ett slöjdalsters form och funktion och hur detta faktum givit upphov till pedagogiska strider om ämnets didaktiska hållning. Artikeln lyfter också fram de möjligheter som slöjdämnet har just genom att kunna likt en spindelväv pedagogiskt integrera form- och funktionsaspekterna.

– *Ulf Åman* beskriver i sin artikel hur den pedagogiska slöjden i dag syftar till att utveckla elevens olika förmågor och handlingsberedskap. Ämnets hörnstenar är skapandet, självständighet, ansvarsstagande och förmågan att lösa problem, liksom att bygga upp elevens självkänsla och tilltro till den egna förmågan. Han skriver om hur detta sker genom manuellt och intellektuellt arbete i förening.

– *Eva Blomdahl* ger i sin artikel sin syn på vad teknisk bildning i grundskolan idag kan vara. Utifrån olika exempel för hon sedan en diskussion kring innehåll och arbetssätt för teknikämnet samt vilka förmågor och kompetenser ett sådant sätt att arbeta kan ge eleverna.

– *Eva Björkholm* lyfter i sin artikel kortfattat fram några centrala delar i inriktningen Barn, teknik och skapande vilka, enligt hennes mening, även är viktiga aspekter på teknikundervisningens innehåll och arbetssätt.

– *Magdalena Stare* skriver fram vikten av en teknikundervisning som väcker elevernas intresse. För att skolorna skall kunna erbjuda detta krävs inte bara att läraren har kunskaper i ämnet, utan även en förmåga att göra ämnet meningsfullt, och sätta in ämnet i sitt rätta sammanhang.

– *Inga-Britt Skogh* ger i sin artikel exempel på hur barn uppfattar teknikbegreppet. Hon lyfter fram sambandet mellan hur barn definierar teknik, deras benägenhet att ägna sig åt tekniska aktiviteter och hur dom uppfattar sin tekniska förmåga. Artikeln beskriver också hur barn förklarar hur man vet att man ”kan” teknik.

– *Lars Lindström* avslutar detta temanummer med en artikel om A. Diesterweg (1790-1866) utomordentlig både som praktisk lärare och organisatör, och som hängiven beundrare av Pestalozzis idéer. L. Lindström utvecklar Diesterwegs tankar i pedagogiska och sociala frågor utifrån skriften; *Vägvisare till bildning för tyska lärare* (sv. övers. 1900) – här kallad *Vägvisaren*.

*Hans E Persson*

Kent Hägglund

## Praktisk estetik och estetisk praktik

Vad menar man egentligen när man talar om praktisk-estetiska ämnen? Den första delen av begreppet är inte så problematisk. *Praktisk* definieras i *Nationalencyklopedins ordbok* som ”1. som har att göra med (konkreta) företeelser och händelser i det verkliga livet; 2. som har gott handlag och lätt finner lösningar på problem i (vardags)livet; 3. som är lätt att använda och kommer till god nytta.”

*Estetisk* och ord som är besläktade med det, är en betydligt mer komplicerad historia. Enligt en ny analys förekommer ordet estetik i 13 av Skolverkets 23 nationella kursplaner för grundskolan, samt i den generella läroplanen. Det anmärkningsvärda är att det används i åtminstone sju olika betydelser (Thorgesén, 2006, s. 15-28).

### Antika rötter

Begreppet kommer ursprungligen från det antika grekiska ordet *aisthēsis*, som betydde *förnimmelse*. Detta användes för att beteckna sådant som kunde uppfattas med sinnen i motsats till abstrakta fenomen som enbart upplevdes och bearbetades med tanken. Filosofen Platon (ca 429-397 f Kr)

menade att idévärlden var det som var sant och bestående. Det materiella och kroppsliga var bara en blek skugga av idéerna (Lübcke m.fl. 1986, s. 429-430). Det är väl ingen orimlig filosofi för ett samhälle som byggde på slavars arbete.

### Undervisning

Det som vi idag kallar praktisk-estetiska ämnen ingick i en del utbildning redan under antiken. Den store romerske retorikläraren Quintilianus (ca 35-ca 100 e Kr.) rekommenderade att pojkar skulle spela teater, för att träna sig i talandets konst. Han betonade dock att man skulle vara försiktig med att låta dem agera kvinnor och åldringar – att tala med gäll eller sprucken röst kunde utvecklas till en ovana (Quintilianus 1954, s. 26). Trots att den kristna kyrkan fördömde och förbjöd all offentlig teater så använde kyrkans egna skolor under senantik och medeltid pjäser i undervisningen (Coggin 1956, s. 35-36).

Under medeltiden och renässansen ingick många estetisk-praktiska aktiviteter i uppfostran för de högre samhällsståndens barn. Så fick till exempel Edward de Vere (1550-1604), blivande

earl av Oxford, som 12-åring dagligen träna dans 30 minuter före frukost, och ägna lika lång tid åt teckning (McCrea 2005, s. 154-155).

Renässansen innebar att skolväsendet byggdes ut i många europeiska länder. Undervisning blev tillgänglig även för andra pojkar än de som tillhörde de högsta skikten och de som var bestämda för en kyrklig karriär. Eleverna i latinskolorna tränade näppeligen dans, men fick skriva egna tal, dikter och brev efter antik modell. Och de spelade många gånger teater (Hägglund 2006, 50-52). I Johan III:s kyrkoordning från 1575 slogs fast att

Är väl lideligt (passande) att djäknar och unge personer sig undertiden (ibland) öva med spelande av Comedier och Tragedier, både på latin och svenska, på det att de som spela och de som skåda måge taga därav undervisning och rättelse. (Citerat efter Dahlberg 1987, s.223. De förtydligande översättningarna inom parentes är gjorda av D.)

Vad var det då som de som spelade och de som tittade på skulle lära sig? Jo det rörde sig om god språkbehandling av latinet och modersmålet samt om att träna sig på att tala högt och tydligt. Den engelske filosofen Francis Bacon (1561-1626) pekade på ytterligare några fördelar med teater-spelande i skolan:

...strengthens the memory, regulates the tone and effect of the voice and pronunciation, teaches a decent carriage of the countenance a gesture, give not a little assurance, and accustoms young men to bear being looked at. (Bacon citerad i Courtney 1974, s. 42)

## ***Det moderna estetikbegreppet***

På 1750-talet lade den tyske filosofen Alexander Baumgarten grunden för det moderna estetikbegreppet. Han utgick från det gamla grekiska ordet och använde det för att beteckna fenomen som hörde ihop med subjektiva känslö- och sinnenupplevelser. Detta gjorde han i polemik mot samtidens tyska filosofi som enbart ägnade sig sådant som kunde beskrivas i klara logiska termer. För Baumgarten handlade estetik inte bara om konst, men de som tog upp begreppet utvecklade det vidare till en konstfilosofi (Williams 1983, s. 31; Beardsley 1975, s. 156-163).

## ***Reformpedagogerna***

Från ca 1870 växte det fram en internationell reformpedagogisk rörelse i Europa och Nordamerika. Ett viktigt inslag i den var att man satte eleven i centrum. Undervisningen i skolan skulle anpassas efter elevernas förutsättningar – elever var olika, de lärde sig på olika sätt (Hägglund 2001, s.126-132). Det var lärarnas uppgift att lägga upp skolarbetet så att alla fick maximala möjligheter att komma till sin rätt. Den svenska reformpedagogen Ester Boman (1879-1947) uttryckte det som att livet skapat människor så här olika. Om skolan stereotyp undervisar som om alla elever vore lika så gör den våld på livet självt (Boman 1925, s. 114).

Ett sätt för reformpedagogerna att komma åt det här problemet var att man ofta lät eleverna arbeta tvärs över alla ämnesgränser. I studiet av till



exempel medeltiden integrerades musik, slöjd, bild, geografi, litteratur och språk i historieämnet. Kemi kombinerades med hushållskunskap, osv. Typiskt för reformpedagogerna var också ett framhållande av leken som barns naturliga sätt att lära, samt en allmän uppvärdering av de praktiska och estetiska ämnena. Här kom det också in en ny dimension: genom att använda musik, bild och dramatiskt skapande som metod i läroämnena ville man fördjupa inläringen (Hägglund 2001, s. 126-154, 159-162, 165-168).

### ***Intelligenser och lärstilar***

Reformpedagogernas idéer om hur olika människor är ifråga om att ta in information, lära och skapa kunskap har stora likheter med det sena 1900-talets forskningsrön om lärande. Den amerikanske psykologiprofessorn Howard Gardner lade 1983 fram teorin om att mänsklig intelligens inte är en enhetlig företeelse. Istället menar han att den måste beskrivas som bestående av flera separata men samverkande förmågor – *multipla intelligenser*. Pedagogikprofessorn Rita Dunn talar istället om *lärstilar*. Vi har olika kanaler för lärande, och när vi ska lära oss något som är nytt och svårt är det viktigt att vi får göra det på det sätt som passar var och en av oss bäst (Boström 2005).

Båda de här teoribildningarna har fått ett stort genomslag i läroplanerna i många länder. De har haft än större betydelse i konkret undervisning och forskning, världen över.

### ***Den svenska skolan idag***

Estetisk praktiska verksamheter har – åtminstone vid första anblicken – en tämligen stark ställning i det tidiga 2000-talets svenska skola. Efter tio års försöksverksamhet med en tvåårig estetisk-praktiskt gymnasielinje infördes 1995 ett treårigt estetiskt gymnasieprogram. Någoting motsvarande finns inte på grundskolan, men där förekommer skolor med olika typer av estetisk profil. Och framför allt så har olika skapande arbetsformer fått allt mer plats som metod inom många teoretiska ämnen, som redskap för konflikthantering och i kraft av sitt egenvärde.

Samtidigt finns det många friskolor som aktivt motarbetar de praktisk estetiska ämnena. Deras elever får långt färre timmar i dessa än vad som föreskrevs i timplanerna. Det förekommer till och med att skolor klumpar ihop ett helt läsårs undervisning i till exempel slöjd eller bild till en enda vecka.

Oroande är också signalerna om en ny utformning av gymnasieskolan. Där talas om en strikt uppdelning på tre olika typer av gymnasieprogram: studieförberedande, yrkesförberedande och lärlings-. I den modellen passar de estetisk praktiska programmen inte riktigt in någonstans, speciellt som det aviserats att de studieförberedande varianterna ska bli mycket mer teoretiska än vad som är fallet idag. Här finns inte bara en stor fara för att ungdomar sorteras in på en livsbana, långt innan de själva är mogna att fatta avgörande beslut om sin framtid. Det finns en stor fara för en nygammal och destruktiv uppdelning mellan teoretiskt och praktiskt.

## Vakna

I nuläget finns anledning att påminna om att i undervisningssammanhang är praktisk och teoretisk inte med nödvändighet varandras motsatser. De är olika aspekter av kunskapen, de kan förstärka och fördjupa varandra.

Det är också konstuktivt att gå tillbaka till gammalgrekiskans *aisthēsia* som betyder vaken för förmålor. Det har en motsats i *anaisthēsia*, som betydde okänslighet. Från detta kommer det moderna *anaesthesi*: ”starkt försvagad eller upphävd förmåga att erfara känsloutryck”. På sjukhusets anestesivdelning söver man ned de patienter som ska opereras.

Vårt moderna demokratiska samhälle behöver en skola som är vaken för alla typer av lärande. Som inte drar falska skiljelinjer mellan teoretiskt och praktiskt, utan gör det estetiska tillgängligt för alla.

## Referenser

- Beardsley, Monroe C. (1966) *Aesthetics from Classical Greece to the Present*. Alabama.
- Boman, Ester (1925) ”Teater i skolan” i *tidskriften Verdandi*, vol 42, Stockholm.
- Boström, Lena (2004) *Lärande & metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Diss. Jönköping.
- Coggin, Philip A. (1956) *The Uses of Drama. A Historical Survey of Drama and Education from Ancient Greece to the Present Day*. New York.
- Courtney, Richard (1974) *Play, Drama and Thought. The Intellectual Background to Drama in Education*. (tredje reviderade upplagan) London.
- Dahlberg, Gunilla (1987) ”Från skolacenen till Lejonkulan” i *Den svenska litteraturen del 1. Från forntid till frihetsstid*. Lars Lönnroth, Sven Delblanc (red.). Stockholm.
- Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intellegences*. New York.
- Hägglund, Kent (2001) *Ester Boman, Tyringe Helpension och teatern. Drama på en reformpedagogisk flickskola 1909-1936*. Diss. Stockholm.
- Hägglund, Kent (2006) *William Shakespeare. En man för alla tider*. Stockholm.
- Lübcke, Paul (red) (1988) *Filosoflexikonet*, Stockholm.
- McCrea, Scott (2005) *The Case for Shakespeare. The End of the Authorship Question*. Westport.
- Nationalencyklopediens ordbok del 2* (1996) Höganäs.
- Quintilianus (1954) ”Action and Delivery” i *Actors and Acting* redaktörer Toby Cole och Helen Krich Chinoy. New York.
- Thorgersen, Ketil (2006) ”Estetik I, den svenska grundskolans styrdokument” i *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Redaktörer Eva Alerby och Jónunn Elíðottír. Lund.
- Williams, Raymond (1983) *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Andra reviderade och utökade upplagan. London.

*Anna-Lena Audén*

## **Glimtar ur en bildlärares liv**

Jag som skriver det här har just pensionerats. Så här med ”facit” i hand vill jag i denna artikel ge läsaren några korta glimtar från min väg från barn och ungdomsårens stora intresse för teckning, färger och bilder till lärarutbildare i Lärarhögskolans bildinriktningar. På några ställen i texten har jag lagt in citat eller kommentarer. Vill ni läsa mer än citaten hittar ni referenser till böckerna i slutet av min text.

### **Hermods och jag**

När jag var ung visste jag inte vad som menades med att ”bli konstnär”. Det jag visste var att teckning och bilder var mitt stora intresse. Men jag hade många frågor. Kunde man utbilda sig till konstnär? Fanns det konstnärsutbildningar och – framför allt – skulle det finnas någon plats för mig i den ”konstnärliga” världen.

Ett antal bilder som låg instuckna i ett häfte med rubriken ”Hermods kurs i teckning” blev starten till att jag tog itu med mitt intresse för teckning och bilder och på allvar försökte skaffa mig en ”konstnärlig” utbildning. Det var en brevkurs som min mor hade påbörjat. Hon hade gjort

teckningar med motiv som bestod av noggranna avbildningar av pelargoner och andra föremål. Detta måste ha varit någon gång på 1950-talet om jag minns rätt.

Själv fullkomligt ”konsumerade” jag ritblock på den tiden och jag fick alltid det högsta betyget i teckning i skolan. Trots att det gick bra för mig uppmuntrade varken lärare eller mina föräldrar mig till vidare teckningsstudier. Ämnet teckning hade låg status bland skolämnena och det var inte kopplat till några andra yrkesmöjligheter än dekoratör på varuhus eller liknande arbeten – arbeten som på den tiden inte sågs som särskilt inkomstbringande. Det talades om ”tavelmålande bohemer” som satt fattiga, rödvinströtta och filosoferande framför stafflin i vindskupor i städerna men om de hade varit skolade i konst eller inte det hade jag ingen aning om då. Men för mig var det, trots detta, konstnärsyrket som hägrade.

Intresset för att göra bilder fanns och fliten på teckningstimarna gav gott resultat. Teckningsläraren tyckte att mina alster visade på konstnärlig talang och jag anmodades att söka in till Konstfackskolan i Stockholm. Men vad skulle

mina föräldrar säga? Själva hade de aldrig kommit på den tanken. För dem var konstnärsyrket ett mindre bra val med tanke på framtiden. Att rita och måla tavlor var inget man kunde försörja sig på ansåg de. Skulle jag resa runt i bygden och ”nasa” tavlor kanske? Det var fullkomligt otänkbart!

Nåväl, en yrkesvägledare konsulterades som kunde förklara vad det var för typ av utbildning som fanns på Konstfack och efter viss övertalning gav föräldrarna med sig tillslut och ansökningen blev av. Det innebar att jag skulle skicka in arbetsprover i form av teckningar och målningar. Men vilka teckningar skulle jag skicka?

## Mot Konstfack ...

Så började min resa in i ”konstvärlden” och mitt behov av kunskaper i bildbedömning väcktes. Vad är konstnärlig kvalitet? Hur ser kriterierna ut? Vilka bilder skulle jag välja som skulle visa mitt bildmässigt konstnärliga kunnande? Vad var bra och vad var mindre bra av de teckningar och målningar som jag hade producerat? Hur tänkte dom i Stockholm på konstfack och vem skulle jag fråga om råd?

”En individs *kulturella disposition* (‘cultural disposition’) handlar i hög grad om tillgång till sådana nycklar, till de koder som öppnar för kulturupplevelser.”

Ofta förmedlas koden inte genom explicit undervisning utan genom upprepad och mångårig exponering genom att någon lever i en viss kul-

tur där kulturupplevelsen blir en självklar del av vad ”alla” vet. Konsten ses som något ”naturligt” och att känna till vissa stilar (”ismer”), konstnärer och konstverk blir en naturlig del av vardagslivet. Den invigde ser aldrig kulturupplevelsen som något inlärt. Bourdieu talar kritiskt om ”födslorätten” till kulturen.”<sup>1</sup>

Det blev teckningsläraren som fick hjälpa mig att välja ut de bilder som skulle skickas in. Jag och mina föräldrar hade vaga föreställningar om konstnärlig kvalitet. Teckningsläraren däremot hade bättre erfarenhet av att bedöma och betygsätta bilder samt kände till ”fältet”. Han kunde säkert göra ett bra val.

Något konstmuseum hade jag själv aldrig satt min fot i. De bilder som jag i huvudsak hade kommit i kontakt med var enkla reproduktioner av målningar med dramatiska naturbilder, ”bastubilder” och religiösa tavlor med stilleben föreställande ett ljus, en blomma och en bibel eller broderade bonader med texter som ”Gud beskydde vårt hem” och ”Egen härd är guld värd”.

Jag minns också en målning hemma på muren till öppna spisen som föreställde björkar, fjäll och en lapp vid eld som någon lokal konstnär hade målat. Den blev förresten mycket beundrad och uppskattad av människor i min omgivning. Antagligen skulle mer ”initierade” personer tycka att den typen av konst tydde på dålig smak. De bilder vi hade hemma kunde säkert klassas som ”hötorgskonst” – snabbt tillverkade i stora mängd-

<sup>1</sup> Aronsson, Karin (1997) s. 77

der och utan finess och sålda till ett lågt pris av försäljare på något landsorts hotell eller torg.

Hemma ritade jag oftast blyertsbilder av seriefigurer och modellflickor i ”fina” kläder. På teckningstimmarna i skolan målade vi däremot sådant som vi ansåg vara ”moderna bilder” – starkt stiliserade, dekorativa och som inte föreställde något speciellt.

Kunskaper om den moderna konstens uttryck och förmodligen också användandet av de trubbiga oljepastellkritornas starka färger inspirerade mig att måla abstrakta motiv. Blyertspennan och akvarellfärgen var mer användbara när man skulle göra detaljrika realistiska studier av blommor och föremål. Dessa stilleben arrangemang var bildmotiv som jag och mina föräldrar lättare kunde avgöra kvalitén på medan de ”moderna” måleriet fick läraren bedöma. Vi som var ”obildade” inom området förstod aldrig meningen med den sortens bilder

”Som allra mest obegriplig framstod den moderna abstrakta konsten, vilket inte är konstigt, eftersom den ofta får sin konstnärliga mening just i relation till traditionellt etablerade sätt att måla, alltså i förhållande till konsthistoriens ackumulerade stilgrepp och teman”<sup>2</sup>

Några exempel på moderna och realistiska bilder valdes ut som mina arbetsprover inför ansökan. Bilderna försågs med passepartouter (en typ av pappamar) och monterades därefter upp på kartonger och allt skickades med post till Konstfack

och antagningsnämnden. Så småningom kom beskedet och jag fick veta att jag blivit antagen som elev på ”Facket för dekorativ målning” på Konstfackskolan i Stockholm.

### **Utvald ... och inneboende**

Jag reste ensam till Stockholm och blev ”inneboende” hos bekanta till mina föräldrar. Jag betalade 80 kr i månaden för rum och delvis mat samt därtill kom utgifter för inskrivning och terminsavgift samt utgifter för material och litteratur.

Vi var många studeranden som hade det ekonomiskt knapert men som konstelev tyckte man att det kunde vara ett tjustigt mål i sig att leva upp till bilden av ”en fattig konstnär” så ingen klagade.

### **Från Konstfack via småskoleseminariet till teckningslärarutbildningen**

Efter Konstfackstiden sökte jag mig till seminariet. Att försörja mig som konstnär insåg jag skulle vara en alltför osäker framtid. Lärare var betydligt säkrare. Jag blev således så småningom småskollärare och som sådan kom jag att undervisa i de flesta ämnen. Hela tiden var det dock bildämnet som låg mig allra närmast hjärtat. Åren gick och en dag bestämde jag mig. Jag skulle utbilda mig till teckningslärare. Jag sökte och kom in på utbildningen.

Tänk att få arbeta på heltid med det som intresserade mig allra mest! Jag fick uppleva arbetet i en verkstad och jag fick fördjupa mig i måleri, skulptur, teckning, skrift, foto och film Konsthistoria

<sup>2</sup> Broady, D & Palme, M (1985) s. 34

hade jag redan läst och fick tillgodoräkna mig. Däremot räknades inte mina didaktiska praktiska erfarenheter eftersom jag arbetat med yngre barn. Mina poäng i pedagogik dög däremot – dem fick jag också tillgodoräkna mig. Det gav mig tid till övrigt praktiskt arbete i verkstäderna i stället vilket passade mig perfekt.

Denna gång handlade det om att bli lärare på högstadiet och i gymnasiet och nu skulle jag få metodiska kunskaper i hur man löste de pedagogiska klassrumsuppgifterna. Metodiken byggde mest på att vi studenter fick ta del av erfarenheter från manliga metodiklektors sätt att undervisa. Dessa män, som var närmare två meter långa (och med djupa basröster som säkert kunde få en högstadielklass till att lystra) gav goda råd men jag märkte att samma metodiktips inte fick den genomslagskraft som förväntades om lektionsupplägget skulle genomföras av småväxta kvinnor med ”tjejröster” och som dessutom hade betydligt mindre ”pondus” att skryta med.

Det märkliga var att denna modellinlärning fortfarande existerade. Det tyckte jag var konstigt – jag som tyckte jag börjat få upp ögonen för ett mera elevcentrerat arbetssätt. Det borde ha varit ännu lättare att låta dessa nästan vuxna skolelever få vara med och diskutera innehåll och arbetsformer och ämnet som sådant. Nåväl jag fick anpassa mig till mina metodiklektorer som dessutom tyckte att jag inte skulle läsa så mycket och underförstått heller inte ifrågasätta utan föra ”traditionerna” vidare genom att följa de råd och exempel som de som erfarna metodiklektorer hade att erbjuda.

Jag var äldst i elevgruppen och kände att det mesta jag fick veta hade jag hört förr. Det som utmärkte facklärarna var att de var så lite intresserade av sina ”mottagare” – något som en klasslärare måste ägna mest energi åt. Vilka barn/elever hade jag framför mig? Kontakten med elevernas hem och föräldrar skedde kontinuerligt och detta existerade knappt på högstadiet och gymnasiet. Det blev för mig en rejäl kulturkrock men också en skön känsla att enbart få fokusera på ämnet eftersom jag märkt att föräldrarna hade blivit allt ”besvärligare”. Nu blev jag ämnesexpert och inget annat.

Vad somt kändes frustrerande var att sitta hemma och hitta på ”uppgifter” till tänkta lektioner utan kunskaper om elevklientelet eller övriga ”ramfaktorer” – faktorer som i hög grad skulle komma att påverka lektionsutfallet – det visste jag. Vilka var mina (tänkta) elever? Från vilka sociala miljöer kom dom? Vad tyckte de om mitt ämne? Visste dom varför ämnet fanns på deras schema? Vilka resurser fanns? Hur såg det pedagogiska rummet ut? Vilken koppling fanns till övrigt innehåll i t.ex. andra ämnen? Åter många frågor men inte så många svar.

Något samarbete mellan de olika ämneslärarna existerade knappt. Varje lärare arbetade efter sin egen planering. Men hur såg då ”helheten” ut för eleverna? Det är klart att mina tankar speglade den klasslärarkod som jag inskolats i på gott och ont.

Jag fick i alla fall öva mig på teckningslärarkod under min praktik och då oftast hos handledare

som var betydligt yngre än jag själv. Jag gjorde det bästa av situationen och försökte anpassa mig så gott jag kunde. Tyvärr var (och är) det en nackdel att man som lärarkandidat har så litet spelutrymme. Möjligheterna att ”testa” något annat än det givna finns inte och det kan dessutom vara riskabelt om man inte lyckas för då riskerar man sitt betyg.

Det var (och är) också i högsta grad oklart vad som kan betecknas som en god undervisning eller hur en bra lärare är och betar sig. Jag fick veta av en metodiklektor att vissa studenter är ”födda till lärare” men fick aldrig veta vad det innebar. Var jag född till lärare tro?

Jag koncentrerade mig på arbetet i verkstäderna och jag njöt till fullo av det som kändes som en lyxtillvaro – detta att bara få syssla med olika hantverk. Jag hade en bättre ekonomisk situation denna gång (jämfört med tiden på Konstfack) och kunde skaffa mig både litteratur och bra material. Mitt intresse för hur gamla mästare målar rent tekniskt startade här och har med tiden fördjupats alltmer. Modernismen lockade mig inte just då (och inte nu heller men kanske kommer jag i framtiden – när synen blir dålig och handen darrig – att ägna mer tid åt den).

Om innehållet i min teckningslärarutbildning var relevant för kommande yrkesuppgifter bekymrade mig inte just då. Jag unnade mig att vara mindre nyttig (man skulle ju vara kreativ...) och fördjupade mig inom måleriet. Det var som om ”nyttan” av ämnet låg i att förmedla teckningslärartraditionen vidare vilket innebar två- och

tredimensionellt arbete men också att vidga perspektiven mot att göra foto, film och att analysera massmediala bilder. Och det skulle ”pratas” bild. Vilka ord och begrepp skulle användas och vad var förståeligt och användbart för eleverna? De elever som var intresserade av att själva ägna sig åt konstnärliga yrken och som kom från miljöer där föräldrarna hade ett visst mått av ”kulturellt kapital” förstod redan ”språket” och kunde ta för sig medan andra tyckte att det mesta var tidsfördriv och terapi.

Jag bävade vid tanken att tvinga en högstadiesklass att ägna sig åt ”bildanalys” med tanke på mina tidigare erfarenheter från sådana situationer. Skulle de tycka att den kunskapen var lika värdefull som teckningslärarna själva tyckte eller skulle de tycka att de klarade sig utan den? ”Allting går att sälja med mördande reklam” heter det i visan så jag bestämde mig för att inte misströsta utan försökte istället att ta itu med problemen.

Vilka förkunskaper hade de med tanke på den undervisning de fått i ämnet från låg- och mellanstadiet? Vad visste de om form, färg och bildens varierande uttrycksformer? Bild som ämne existerade inte på de lägra stadierna (det gör det inte idag heller kan jag påpeka) utan användes integrerat i övriga kunskapsämnen och de flesta av lärarna hade ingen ämnesspecifik utbildning.

### ***Frågor då och frågor nu***

Frågan är vad ”vanliga” lärare hade (och har) för föreställningar om ämnet bild och dess innehåll

visste jag inte då och jag är inte alldeles säker på att jag vet det idag heller. Jag kan tänka mig att många icke- bildlärare tycker att bildämnet ska tjäna andra syften än det ämnesspecifika – att ämnet ska vara mer som ett behagligt avbrott i den annars så teorityngda vardagen. Diskursen på skolan var och är nog den faktor som avgör hur ämnet ser ut och utvecklas.

Jag som nu lämnar över till nya generationer vet bara att bildskapande är viktigt inte bara som själslig avkoppling för de ”redan frälsta” utan för alla människor i livets alla skeden. I synnerhet barn måste få möjlighet att bli sin egen Leonardo da Vinci och med pennan i hand kunna synliggöra sitt personliga utforskande och sina reflektioner kring den verklighet de möter.

Tänk så värdefullt det är att få lära sig ”se” genom att noggrant iaktta och att lära sig förmedla i skisser och teckningar det som en kamera inte kan registrera. Det vore väl en nyttig kunskap för

framtidens biologer, kirurger, röntgenläkare och arkitekter likaväl som för morgondagens formgivare av olika slag. Dagens tekniska utveckling där det mesta visualiseras kommer att kräva dessa kunniga bildkommunikatörer så framtiden för ”mitt” bildämne tror jag ser ljus ut.

### **Referenser:**

- Aronsson, Karin (1997) *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur
- Broady, Donald & Palme, Mikael (1985) Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssociologi – en introduktion. I Broady, D (red.) *Kultur och utbildning – om Pierre Bourdieus sociologi*. UHÄ Skriftserie 1985:4, FoU. Stockholm: Liber



*Agneta Mälargård-Malmberg,*

## **Ett inlägg i utvecklingen av det konstnärligt/estetiska kunskapsfältet i framtidens lärarutbildning**

Drivkraften för den här essäen ligger i en önskan att sammanfatta, dokumentera och reflektera över mitt eget pedagogiska arbete, en undervisningsform som jag har arbetat med och utvecklat under mer än tjugo år vid lärarhögskolan i Stockholm. Utifrån mina erfarenheter från tidigare studenternas engagemang funderar jag allt oftare kring frågorna som gäller hur och på vilket sätt studenten uppfattar och bearbetar de kriterier, begrepp och förhållningssätt som jag presenterar i en undervisningsprocess i drama. Och vilken betydelse har drama liksom övriga praktiska/estetiska ämnen och dess undervisningsform för blivande lärare? Innehåller min undervisning ett pedagogiskt underlag som bibringar studenter upplevelser av och förståelse för ett ämne som dels leder till ett personligt och konstnärliga uttryck och dels till ett pedagogiskt redskap?

Ett av underlagen för denna essä finns i den D-uppsats som jag redovisade Vt- 2005 (*Dramaarbete inom lärarutbildningen – studenters uppfattningar och upplevelser*) där jag genomförde en studie kring studenters uppfattningar och upplevelser av en undervisningsprocess i drama.

### **Pedagogiska begrepp som färger undervisningen**

Mitt pedagogiska förhållningssätt i dramaarbetet präglas av tidigare lärargärning som specialpedagog med inriktning mot döva i drama och rytmik. Även min utbildning vid Teaterhögskolan ger avtryck i min pedagogiska verksamhet. Kroppspråk, scenisk gestaltning, dramatisk framställning och mimteknik är grundläggande moment. Dessa erfarenheter kring ett teaterarbete har betydelse för mitt sätt att undervisa idag. Därför ägnar jag tre begrepp stort utrymme i min undervisning och anser dem vara viktiga och grundläggande för varje student som vill utveckla dramakunskaper. Ett av begreppen jag använder är metaforen ”slipa” som syftar på en undervisningsteknik. Att göra en ”finslipning” är ett fenomen som grundar sig på ett artistiskt förhållningssätt till att utveckla en tanke, en rörelse till bästa möjliga uttrycksform. Att idogt träna och åter träna även i fysiska sammanhang blir en slags empirisk övning. Man prövar vad som sker genom att man avsiktligt manipulerar något, ett beteende exempelvis, genom

att gå in i en roll. Många författare har genom åren liksom Brusling & Strömqvist (1996) skrivit om det praktiska handlandets kunskapsteori och har slagits av det faktum, att skickligt utförda handlingar ofta avslöjar, "...en kunskap som ofta är större än vi kan formulera..." I min undervisning ingår finslipning, dvs. att ge en möjlighet till tid och fördjupning av olika uttryck. Teaterhögskolan gav mig förståelsen för värdet av repetitioner och experimenterande.

Jag äger en övertygelse om *koncentrationens* absoluta nödvändighet och närvaro i undervisningen. En erfarenhet som härstammar från mina egna estetiska, kreativa fält, så som t.ex. turnerande mimartist eller fiolspelande kammarmusiker.

Det finns en stor mängd kunskaper om fakta inom pedagogiska områden. Utifrån sådana kunskaper formuleras regler. Att känna till och kunna tillämpa dem räcker inte, eftersom pedagogik bygger på känsla och intuition och inte låter sig styras av konkreta regler. Både känsla och kunskap måste ingå i det bästa sättet. Från min horisont av pedagogisk utbildning och erfarenhet gäller, visar det sig, uteslutande en av alla i mängden undervisningstekniker, nämligen den, att endast en äkta kommunikation i *kärlek*, dvs. den kärlek, som omfattar ett oreserverat accepterande av den andre gör undervisning lärare och elev fruktbar. Endast i detta forum finns möjligheter för utvecklande av inneboende resurser hos båda parter. Att våga ompröva åsikter innebär att växa i självkännedom samt inta ett reflekterande och kritiskt tänkande kring egen verksamhet.

Förutom dessa tre pedagogiska fundament, *sliptechnik*, *koncentration* och *kärlek* betonar jag begrepp såsom empati, fantasi, kunskap och kreativitet (kreativ miljö) vilka jag tycker är avgörande för en progression i dramaarbetet. Jag anser att dessa begrepp är grundläggande för att nå de specifika kvaliteter som ämnet innehåller.

### ***Dramaundervisningen binder samman förnuft och känsla***

Läroverksamhetskommittén (LUK 97) framhåller i sitt slutbetänkande (SOU 1999:63) vikten av att arbeta med olika uttrycksformer. Detta betyder att blivande lärare i sin yrkesutbildning liksom "barn och ungdomar måste i ökad utsträckning få möjlighet att reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande på skilda sätt genom olika språkformer".

Läroverksamhetskommittén lyfter inte bara fram det kulturinnehåll som olika konstarter förvaltar, berikar och utvecklar, betonar Lindström (1994) utan man lägger dessutom tonvikten vid konstens metod som man önskar integrera i läroverksamheten och skolans vardagliga arbete. Denna metod kännetecknas, enligt betänkandet, av ett skapande som drivs framåt av våra egna frågor och där svaren inte är givna. I detta skapande tas vidare hela människan, med alla sina sinnen, i bruk för att skaffa sig insikt. Förnuft och känsla binds samman.

Dramaundervisningen binder samman dessa två mänskliga livsformer (förnuft och känsla). Från dramaundervisningens perspektiv är det viktigt

att låta medvetandet och inte intellektet bli det centrala begreppet för det mänskliga tänkandet. I medvetandet finns dialogen mellan olika betydelsesystem och där förenas rationalitet och estetik. Som ett exempel på medvetandet i dialog mellan olika betydelsesystem ger jag följande reflektion från en student kring upplevelsen av sin dramaundervisning. Hon skriver:

Det jag först och främst kommer att tänka på är att jag har känt mig mycket trygg under den här kursen. Jag kände att jag ganska snart kunde slappna av och det verkade som om jag kunde iakta mig själv och samspela med mina kurskamrater på ett annat sätt än tidigare, vilket gjorde att jag kunde ägna mig åt dramaövningar mer helhjärtat än förra gången och ta dessa med ro. Jag har vågat vänta in mig själv och även kunnat vara lyhörd inför mina kurskamrater. Jag har också kunnat lämna plats åt andra och ibland även kunnat ta plats.

Något som jag har tänkt mycket på är det speciella tillstånd som inträder när man arbetar med drama, något jag har upplevt både när jag agerat på scen och när jag har varit åskådare. Ett tillstånd av en sorts total närvaro, av förtätning, av koncentration. Och på samma gång en total distans. En märklig upplevelse, men när jag nu börjar vänja mig vid denna känsla har jag kunnat upptäcka att detta tillstånd ger en särskild sorts god energi. Kanske för att jag upplever mig själv i det tillståndet som att jag befinner mig i livets skärningspunkt, där allt strålar samman. Där de samlade erfarenheterna av vad som är jag, samspelar med ett ”nu”, en slags här-och-nu-känsla.

Kanske bidrar även den estetiska upplevelsen till denna totala närvaro, förtätning, koncentration. Jag tänker bl.a. på den gången vi skulle improvisera fram kroppsskulpturer av orden ”fångad” och ”fri” utan att prata med varandra. Det var så väldigt vackert att se skulpturerna utformas, samtidigt som det var en lika stark estetisk upplevelse att framföra dessa. Att våra kroppar tillsammans kan skapa något så vackert... Och dessutom är det roligt eller snarare lustfyllt att arbeta som vi gjorde.

Texten beskriver hur drama som metod i människans skapande tar alla hennes sinnen i bruk och innehåller en process som kan jämföras med en konstens metod. Hon beskriver hur förnuft och känsla förenas. Jag kan tolka eller härleda hennes erfarenheter utifrån de specifika begrepp jag så starkt betonar i min undervisning. I begreppet ”sliptechnik” ingår ett idogt repeterande av ny kunskap som slutligen bottenar i en förtrogenhet som kan skapa utrymme för associativa iakttagelser och idéer hos sig själv och ge möjligheter till samspel med andra. Att i undervisningen få insikter kring koncentrationens domäner förhöjer närvarokänslan och skapar en inre känslomässig laddning. Jag kan också i reflektionen avläsa känslan av mitt tredje begrepp, som jag kallar ”den accepterande kärleken” som här i texten speglas i, ”en särskild god energi”.

## **Studentens föreställningsram kring undervisningen**

I mitt arbete som lärarutbildare i drama har också en personlig drivkraft varit att bibringa studenterna förmågor som ska gagna dem i deras personlighetsutveckling och i kommande yrkesroll.

När kunskaper, erfarenheter, värderingar fortlöpande integreras, skapas hos studenten en föreställningsram kring undervisningen. Relationen mellan den fysiska rörelsen, kroppens roll vid inläring och de mer teoretiskt inriktade momenten har i studien givit ett positivt utslag och denna attityd har präglat studenternas kunskapsbildning, en kunskap som grundas på en konstnärlig process. I uppsatsens bakgrund beskriver jag en del ur dramaprocessen som är djupt handlingsmässig. Det finns ofta i handlingssituationen hos studenten ett inre motstånd, en svårighet för att formulera en gestaltande upplevelse i ord. I det här fallet har de ju redan i dramaarbetet formulerat sig i en konstform. En konstnärligt gestaltad kunskap kan inte omedelbart översättas till talat eller skrivet språk. Studenterna upplever att energin har tagit slut.

Trots detta motstånd kan jag utifrån studien lyfta fram att studenterna uppskattade momenten i kursen som innehåller ett idogt tränande, ett begagnande av en *sliptechnik*. Denna teknik bygger på en lärarledd analys och reflektion i verbal form, varvat med konstnärlig gestaltning, som bygger på inlevelse och uttryck. Sammantaget syftar detta till en fullständig behärskning av en

övning. Sådana moment skapar erfarenhet och sinnesförnimmelser, vilka ger känslan av tillfredställelse och ett lyckat resultat. Att en känsla av fullbordan infann sig hos studenten kan härröra från tillåtelsen av utforskandet av den egna personens resurser. Studenten blir den kunniga praktikern och uppmärksam i sin handling. ”...Hon ökar förmågan till att hålla flera alternativ öppna som levande möjligheter i sin handling ...”

Studenten har uppskattat arbetsklimatet och sammanfattat att undervisning ska ge ljus och rymd runt varje individ. Studien visar att en seriös fokusering på individen är viktig och studenterna ansåg att dramaundervisningen gav ett stort utrymme för att upptäcka olika sidor hos sig själv och samtidigt få möjlighet att utveckla sina nya upptäckter. Dessa skeenden utvärderades som ”...att det aktiva deltagandet är centralt...” En professionell lärarutbildare i drama måste kunna ge uppgifter som kräver konstnärlig handling, och kunna ge handledning fram till ett fullgott resultat samt kunna relatera detta till en akademisk kontext.

## **Dramaundervisningens kultur**

Dramaundervisningens kultur finns i skapande domäner, som byggs upp av en rad förutsättningar som inte är på förhand givna i lärarutbildningen. Det handlar om rum, tid, intellektuellt och emotionellt klimat etc. *Koncentration* och fokusering blev två viktiga redskap att hantera i inläringen som också gav möjligheter till att forma en *krea-*

*tiv* miljö. *Kreativitetens* villkor borde vara en ledstjärna för kunskapsbildare inom läraryrket. Det ligger ett stort värde i att erbjuda miljöer som inte är underställda hektiska informationsbombardemang. Att stimulera till kreativ problemlösning är enligt Ekvall (1979) till stor del en fråga om att dämpa blockeringar inom människor och att eliminera de miljöfaktorer som utgör grogrund för dessa blockeringar. Den här studien belyser studentens upplevelse av att kunna bryta blockeringar som exempelvis prestationstänkande, rädslor, blyghet och i gengäld har de fått erfara en frihetskänsla och vill jag tillägga, en känsla av närvaro. I takt med att lärarutbildningen akademiseras finns det risk för att det blir mindre utrymme för de kunskapsprocesser som jag har beskrivit i uppsatsen. Dramaundervisningens betydelse för utvecklingen av studenternas personliga och pedagogiska kompetens har bekräftats både i min egen erfarenhet och i denna undersökning. Dagens skolpolitiska debatt handlar i hög grad om läsning, skrivning och mätbara kunskaper. Den dramaundervisning som utvecklats i lärarutbildningen bygger på en kombination av konstnärlig och akademisk kunskap. Det är viktigt att detta kunskapsområde hävdar sin plats ja, t.o.m. får större utrymme i framtidens lärarutbildning. Det finns i varje fall en forskning som ger anledning att diskutera detta.

Att man kan agera *kärleksfullt* och *empatisk* i sitt bemötande av en okänd grupp blev en ny erfarenhet för många studenter. Den förhärskande känslan kan ha sin upprinnelse i det aktiva delta-

gande, att praktiskt få pröva på, att använda hela kroppen och uttrycka känslor som man vanligtvis inte visar. Studenterna påpekade att, "... man skrattar mycket och har roligt..." Mångfald av känslor understödjer en skapande miljö. Grunden för ett tryggt klimat, som också bidrar till en *kreativ miljö*, byggdes på förutsättningen att alla deltagare bibringas känslan av lika värde och att alla individer var viktiga och tillförde gruppen kunskap. Att vara delaktig såväl fysiskt som psykiskt i det som sker kan ge möjlighet till att en levande kunskap uppstår. En atmosfär av in-kännande människor gjorde, enligt studenterna, lärandet lätt. Det lustfyllda *kunskapsinhämtandet* hos studenterna låg inte på de "lättviktiga" dramamomenten utan fanns i de svårare utmaningarna som riktade sig mot att metodiskt söka och upptäcka sina egna resurser i tanke och handling i syfte att kunna kommunicera i konstnärliga uttryck och kvaliteter. Att behärska kroppen, träna sitt kroppsspråk och att lära sig att avge tydliga signaler, träna sin ledarfunktion, har stärkt självkänslan och ökat andra personlighetsdrag, som exempelvis öppenhet för intryck och jag-styrka.

Dramaundervisningen fokuserade också på ett aktivt och grupporienterat arbetssätt och enligt studenterna lyckades undervisningen också förmedla upplevelsen av en genuin dialog, dvs. där sändaren äger full uppmärksamhet och mottagaren visar öppenhet i mänsklig förståelse. Denna erfarenhet gav studenterna insikter kring betydelsen av ett *aktivt kunskapande*. Man lärde sig som mest när insikten sattes i kroppen dvs. flera

sinnen användes i en inlärningssituation. Studien styrker också reflektionens värde. Det som studenten reflekterat över och formulerat i ord, har också kunnat relateras till den konstnärliga handling som man utfört. Man har också kunnat öva upp förmågan att formulera handling i ord. I min lärarroll har jag kunnat observera hur studenternas tänkande utvecklades vidare i problemlösningar och motoriska färdigheter. Kunskap ger handling och kunskapssökande kräver koncentration, idogt arbete, lust, handling och reflektion.

Studenter formulerar:

Att kunskapen har växt på mig. Den har byggts upp successivt med enklare ”mindre farliga” övningar i början – till svårare och mer krävande uppgifter mot slutet.

Kunskapen har kommit smygande på ett härligt sätt under hela tiden. Tänk dig att gå genom ett hus där dörrarna är låsta, men man får nycklar så att man kan öppna dörren och gå vidare till nästa rum.

Efter att ha tagit del av litteraturen och sett en röd tråd.

Det var när jag kände att jag känslomässig tyckte att detta var otroligt intressant.

### ***Dramaarbetet ett verktyg för utbildning av lärare för morgondagens skola?***

Jag anser helt enkelt att dramaarbetet är ett utmärkt verktyg eller en bra metod för att utbilda lärare för morgondagens skola. Enligt Lärarut-

bildningskommitténs slutbetänkande anser man att stora förändringar har skett inom utbildningsväsendet. (SOU 1999:63) Lärosätena beslutar själva om sin organisation och om hur utbildning av lärarutbildningen skall styras. Ett motiv för en reformering av lärarutbildningen var den kritik som framkommit i flera utvärderingar. Man skriver enligt slutbetänkandet:

Lärarutbildningen bör utvecklas med hänsyn till förändringar i läraryrkets villkor och förutsättningar samt att den bör präglas av en medveten strävan att utbilda för morgondagens skola.

I den dramaundervisning som jag har beskrivit erbjuds under flera moment i processens analyser, reflektioner och möten som kan knyta an till morgondagens skola. Det ”tredje rummet”, är ett undervisningsinstrument som tillsammans med kommunikativa uttrycksformer som att ”slipa”, dvs. öva på ett uttryck, och en fördjupad koncentration skapar tillit hos studenten, utövande närvaro och mod. Denna inlevelse ger möjlighet till ökad sinnesupplevelse. Alla blivande lärare borde få erfara den känslan. Upplevelsens betydelse för inlärning är stor, erfarenheterna i drama blir direkta och verkliga. I dag efterlyser man på dagstidningens debattsidor och på det politiska torget en lärarutbildning som kan ge blivande lärare information som avslöjar hur företeelser hos misshandlade barn kan se ut. Men innan den kunskapen når den blivande läraren, bör studenten ha fått ”... ett ökat medvetande...”, citat hämtat från studien. Detta betyder att man som

blivande lärare först måste lära sig att nå djupare iakttagelseförmåga genom att förnimma, känna, reflektera och uttrycka.

Forskarna I. Carlgren och F. Marton ställer frågan om hur vi kan förbereda unga människor för en framtid som vi vet allt mindre om och som de kommer att behöva veta allt mer om. De svarar själva:

”...Vi kan bidra till att utveckla förmågan hos dem att lära från nya situationer, att kunna urskilja vad som är kritiskt, väsentligt, och handla därefter. Det bästa vi kan göra är att bidra till att utveckla de ögon varmed de ser nya situationer...”

Morgondagens skola ställer också enligt LUK (SOU 1999:63) krav på att utveckla stimulerande läromiljöer:

Skall individen aktivt kunna tillägna sig kunskap, krävs en miljö och organisation som stödjer utforskande processer och som utvecklar hans/hennes lärande. Det innebär bl.a. att om kunskap skall utvecklas fordras att kunskapen upplevs som meningsfull och att det i sker i stimulerande läromiljöer.

Jag vill lyfta fram dramaundervisningens kvaliteter och att den uppfyller kriterier för stimulerande läromiljöer i den framtida skolan. Studien visade att själva läromiljön i hög grad uppskattades av studenterna, däremot var de förmodligen mindre medvetna om att de själva var delaktiga i att skapa den. Ingen av de studenter som svarade på enkäten kände motstånd till att närvara och att delta.

De positiva attityderna kan ha sin orsak i de utforskande processernas metod, som är konstens. Lärandet sker över tid genom laborativa inslag, övning och åter övning samt reflektion. Drama tillhör de estetiska läroprocesserna och värderar individualitet och kulturell mångfald, inslag som stimulerar lärandet.

Läroarbetskommittén lyfter även fram betydelsen av den estetiska kunskapsprocessen för den framtida läromiljön:

Att morgondagens arbetsliv ställer krav på ett flexibelt tänkande och kreativitet för att människan både skall hålla jämna steg med samhällsutvecklingen och vara uppfinningsrik. Fantasi och skapande utgör här själva grunden för varje kreativ akt.

Slutligen väljer jag att ta fasta på vad Läroarbetskommittén i sitt slutbetänkande menar kring lärarrollen:

Att lärarens roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför att allt mer knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin egen auktoritet. Därmed blir frågan hur man tillägnar sin auktoritet central. Auktoritet är något som man blir i en demokratisk process.

Enligt min undersökning bidrar dramaundervisningen till att utveckla många av de kompetenser som krävs av framtidens lärare. I dramaarbetet prövas och utvärderas olika roller, det bygger på inlevelse, självkänsla och auktoritet. Upplevelserna och reflektionerna kring den egna utvecklingen är i grunden en utbildning i att leda och samarbeta.

Läroutbildningen är därmed unik bland yrkesutbildningar eftersom studenternas eget lärande kan utgöra ett studieobjekt i sig, ett metaperspektiv. (SOU 1999:63.)

Jag har uppfattningen att dramaarbetets direkta koppling till den kommande yrkesrollen är unik i dagens läroutbildning. Personligheten spelar avgörande roll för hur läraren utövar sitt yrke. Vilket utrymme finns idag för studenten att stärka den egna, unika personligheten inom professionen? Att skapa ett forum för genuin kommunikation för utvecklande av inneboende resurser hos både lärare och student vore ett sätt att erövra och utveckla jag-starka sidor. En sådan relation kan ge studenten mod att våga anta utmaningar och att träna och bemästra olika situationer som man ännu inte lärt sig.

Läroutbildningskommittén menar att läroutbildningen är ett kunskapsprojekt och betonar vikten av att problematisera kunskapsbegreppet inom läroutbildningen. Kommittén menar att en av

”...läroutbildningens mest centrala uppgifter framöver blir att svara för att de blivande lärarna får insikter i hur kunskap bildas...” (SOU 1999:63, s.78)

Jag har att relaterat dramaarbetet i läroutbildningen till forskning, styrdokument, studenternas synpunkter och inte minst mina egna reflektioner. För mig är dramaprocessen en väg mot kunskap om kunskap.

## Referenser

- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv*. Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.
- Brusling, C. & Strömquist, G. (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur, Lund.
- Carlgren, I & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundet.
- Ekvall, G. (1979). *Kreativitet och kreativ problemlösning*. Stockholm:PA-rådet.
- Lindström, L. (1994). *Konsten som kunskapsväg*. *Didactica Minima* årgång 8, nr.2/94 HLS Förlag Stockholm.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB, Media Print AB, Uddevalla.
- SOU, 1993:63. *Att lära och leda. En läroutbildning för samverkan och utveckling*. Läroutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.



*Sylvia Andersson*

## **Musik som medel – Musik som mål**

### **Inledning/bakgrund**

Utifrån min nuvarande situation ska jag göra några reflektioner omkring ämnet musik i skola och lärarutbildning. Jag har varit anställd på Lärarhögskolan i Stockholm i snart 30 år och började undervisa blivande förskollärare i Södertälje. Det blev en utmaning för mig då vi under min utbildning på Musikhögskolan inte nämnde något om hur man arbetar med så små barn. Överhuvudtaget var utbildningen mest inriktad på att bli duktig musiker och de pedagogiska frågorna diskuterades inte i någon större omfattning. Därför var det en ny värld som öppnades när jag började i Södertälje och pedagogiska frågor stod i centrum. Tillsammans med kollegor och studenter påbörjade jag här en spännande resa. De senaste 9 åren har jag nu delat min tid mellan LHS och en grundskola i Botkyrka kommun.

Detta har gett mig värdefull kunskap om hur verksamheten ser ut i en grundskola och vilka frågor som är aktuella i skolans värld. Här har jag själv fått bygga upp den musikaliska verksamheten både när det gäller innehåll och utrustning i musiksalen. Arbetet med målformuleringar

(lokala arbetsplaner), individuella utvecklingsplaner, omdömen inför utvecklingssamtalen och ämnesintegrering i temaområden har varit både intressant och nyttigt att delta i. Mina kunskaper om musik och barn som jag tillägnat mig under åren här på LHS har jag fått omsätta i praktiken och har nu stora möjligheter att prova det studenter och jag både talar om och gör här under lektionerna. Det fungerar förstås även åt det andra hållet, idéer från grundskolan kan prövas tillsammans med studenter och intressanta didaktiska diskussioner kan föras.

Det som var nytt för mig när jag kom till ”min” skola var att nästan alla eleverna har svenska som sitt andra språk. Här möter jag även elever som nyligen anlänt till Sverige och som inte kan ett enda ord på svenska ännu. Nu har jag verkligen fått upp ögonen för vilka möjligheter jag har att på ett roligt sätt även arbeta med elevernas språkinläring i svenska. Det är roligt att se med vilken glädje de kommer till musiklektionen och att vi tillsammans kan sjunga och spela fast inte orden räcker till i början men de blir fler och fler med hjälp av texterna i sångerna.

## Sång – Musik

När man år 1955 bytte namn från sång till musik innebar det en stor förändring för ämnet och innehållet vidgades betydligt. Margaretha Grahn Stenbäck skriver just om detta i sin avhandling *Sång eller Musik?* Hon skriver att synen på både lärarens och elevens roll har förändrats mycket under åren från en ”skolmusik – tradition” till en musikundervisning som är mer påverkad av musiklivet i samhället och den musik som ungdomar räknar som sin idag.

Jon-Roar Bjørkvold har forskat om musikens betydelse för oss människor och vad som händer i övergången från barnkultur till skolkultur och vuxenkultur. Hur ska vi hålla kvar barnens spontana sång, lek och skapande upp i åldrarna? Hur kan vi ta tillvara den energi och kraft som finns i den? Vågar vi som pedagoger använda oss av elevernas kreativitet och fantasi?

Den Musiska Människan vågar befrukta inre drömmar med yttre verklighet och samtidigt låta den yttre verkligheten berikas av de inre drömmarna. Inte i ett splittrat antingen-eller, utan i livgivande både-och. (Bjørkvold, 1991)

Jag arbetar på en mångkulturell skola och detta avspeglar sig förstås även i valet av musik. Trots en sådan kulturell bredd är det ändå västerländsk popmusik som slår igenom och det barnen lyssnar på mest. Latin Kings och Dogge, som har varit elev på min skola, har förstås betytt mycket för eleverna och många blivande rappare och breakdansare har jag mött under åren. Ett av mina

uppdrag som musiklärare är att presentera olika musikgenrer för eleverna. Så ett litet frö som kan ligga och gro för att vid ett senare tillfälle få blomma ut. Visst kan det förekomma protester och de kan tycka det är ”gammal” musik som de säger, men oftast brukar de tycka det är spännande och ibland vill de även veta från vilken skiva det kommer så de själva kan köpa den.

Eleverna är inga tomma blad som kommer till skolan, detta märks verkligen i musikämnet. De har lyssnat på otroliga mängder musik och är ofta mycket kunniga inom ett område. Däremot är det endast ett fåtal av dem som tar lektioner i instrumentalspel. I Lpo 94 skriver man att ”*vokalt och instrumentalt musicerande utgör ämnets kärna*”. Det är värdefullt för dem att få prova på att spela olika instrument även om jag inte kan ge dem så mycket individuell vägledning. I Kulturskolan har man möjlighet att få spela instrument men kostnaden gör att många av föräldrarna inte har möjlighet att låta sina barn börja där.

Eleverna har en spretig social och kulturell bakgrund vilket gör att jag försöker planera så att sångerna vi sjunger får bli något som binder oss samman och som vi tillsammans kan sjunga i vid storsamlingar.

Sången intar fortfarande en central ställning under de tidiga skolåren och de flesta sjunger med stor inlevelse. När vi sedan börjar spela brukar även de elever som i vanliga fall inte är så förtjusta i att sjunga bli engagerade.

## **Varierat utbud under en enda lektion**

På LHS har vi ofta talat om ämnets kärna. Vad är det som utmärker musikämnet? Läser man i Lpo 94 står det att ämnets kärna är *musicerande och skapande – där det personliga och gemensamma musikutövandet är grunden för musikupplevelse och lärande.*

För att nå detta varvar vi under lektionerna flera olika moment. Detta gör vi för att man inte orkar koncentrera sig och öva en hel lektion på t.ex. gitarr, dessutom gör det ont i fingrarna!

Musik är ett färdighetsämne som behöver tid och kontinuerlig övning för att man ska uppnå resultat. Muskler och tonminne behöver byggas upp för att man allt säkrare ska kunna utföra spel och sång. Först när tekniken sitter börjar man kunna göra finputsningar, lyssna på varandra och uppleva känslan i musiken

Vi väljer inte att arbeta med endast instrumentalspel under några veckor för att sedan gå över till dans/rörelse nästa period utan sjunga – spela – lyssna – dansa/röra sig får bli ständigt återkommande moment vid varje tillfälle. Det blir roligare att sjunga en sång om text och melodi är så bra inlärd att man inte behöver anstränga sig. Ska man dessutom klara av att spela ett instrument till blir det ytterligare en svårighet som måste behärskas. Först då allt är automatiserat kan man lyssna på helheten, njuta av upplevelsen och känslan det ger av att sjunga och spela tillsammans.

I den norska boken ”*Musikkundervisningens didaktikk*” skriver författarna om begreppet *spi-*

*ralprogression* (Hanken, Johansen, 1998) och vill med det visa hur man tar till sig en musikalisk aktivitet som man vid nästa tillfälle har med sig erfarenheten av och då ytterligare kan fördjupa.

Detta stämmer in på mitt arbetssätt och är inte något som jag gör bara tillsammans med eleverna i grundskolan utan så arbetar jag även här på LHS med studenterna.

Att under en och samma lektion försöka hålla både intresse och koncentration vid liv genom att variera lektionen är naturligtvis inte annorlunda för musik än andra ämnen. Men kanske detta musiska synsätt, där ljud, rytm och rörelse får bilda en helhet som ständigt återkommer är fundamentalt.

*Ngoma* är ett centralt afrikanskt musikbegrepp som betyder trumma – dans – fest. Jon-Roar Bjørkvold skriver utförligt om detta i boken *Den musiska människan* (1991). Ett sätt att se på världen i vilken sång, spel och dans bildar en meningsfull helhet. Lite av detta sätt att tänka vill jag även förmedla till studenterna här på LHS. Jag får även stöd för detta i Lpo 94: ”*Musikämnet kan tjäna som konkret utgångspunkt och stöd för lärande i andra ämnen och för uppnående av skolans övergripande mål.*” Det är viktigt att låta musiken komma in på ett naturligt sätt i undervisningen under dagens lektioner och inte bara en timme i veckan under musiklektionen.

## **Tematiskt arbetssätt**

Det har blivit vanligare att man överläter musiken till en ”specialist”, någon som har lite mer kunskap i ämnet. Detta synsätt tycker jag är förödande speciellt i förskolan och i de lägre årskurserna i grundskolan.

Berit Uddén skriver om ”musisk pedagogik” (2004), en språkligt lekande hållning, som möter barn på deras eget sätt att lära. Hon menar att barn lär om tillvaron på ett muntligt och kroppsligt sätt och måste genom sinnesintryck och musiska uttrycksformer ges möjlighet att träna språk och tänkande hörbart och synligt.

Hur ska man då kunna ta tillvara barnens spontana musikaliska aktiviteter och lust att lära sig om man inte själv som pedagog vågar prova utan lämnar över till någon annan. Studenterna här på LHS brukar se annorlunda på musikämnet när de själva har fått prova. Så här skrev en student i en inlämningsuppgift efter att ha läst *”Men många avhåller sig från att använda musik och danslek, därför att de känner sig otillräckliga”*.

Jag saknar en obligatorisk ”musisk” och estetisk-utbildning i dagens lärarutbildning. Dessa ämnen är vanligtvis inte längre en del av klasslärarens ansvar, utan har överlämnats åt skolade specialister. Jag är kluven till det här. Samtidigt som de estetiska ämnena omfattar kunskaper som kräver särskild skolning är de en fantastisk tillgång i den vardagliga undervisningen.

En brist som jag upplever i skolan är att jag träffar eleverna en så kort stund. Ofta har vi precis

kommit igång när det är dags att avsluta. Kan man ta med musiken in i klassrummet betyder det också att eleverna får mer musik än bara detta enstaka tillfälle i veckan. Jag brukar säga till studenterna att de har helt andra möjligheter som färdiga pedagoger att utveckla och tillvarata barnens egna musikaliska aktiviteter än vad jag har som ser dem en gång i veckan.

Skolan arbetar vi mycket med tematiska studier och under hösten har det arbetslag jag tillhör strävat efter att verkligen integrera alla ämnen. Jag, som musiklärare, har svårt att delta så aktivt i alla lärarlag som jag har gjort detta läsår i mitt arbetslag, men försöker hålla reda på vilka ämnesområden även övriga arbetslag berör. Jag tycker det berikar mina lektioner om jag kan anknyta sånger och musikval till det de arbetar med.

Lärarna i arbetslaget tyckte vid utvärderingen att de gemensamma upplevelserna både utomhus och inne i skolan hade betytt mycket. Flera elever hade förbättrat sin läs- och skrivförmåga. En bidragande orsak skulle kunna vara att detta arbetssätt passade dem och fick dem att använda upplevelserna på ett kreativt sätt. När språket inte riktigt räcker till för att ta till sig faktakunskaper tror jag detta ”musiska” sätt att arbeta blir språkutvecklande och hjälper eleverna till en djupare förståelse.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (Lpo 94)

Jag tror på samverkan mellan ämnen och känner inte att jag blir en ”hjälpgumma” till andra ämnen. Musik har ett värde i sig med egna specifika kunskaper och färdigheter. Det beror till stor del på mig själv hur musiken uppfattas av kollegor på skolan och hur vi tillsammans kan stötta elevernas lärande.

Jag avslutar med följande citat som speglar även min syn.

Genom att se på matematik och estetiska ämnen som skapande och utforskande och samtidigt tillhandahålla redskap för analys och begrepps- bildning kan vi förhoppningsvis skapa en skola där olika ämnes- och kunskapsområden stöttar varandra, där lärande är glädjefyllt och inte enbart nyttoinriktat och tvingande.

(Hjort m.fl. 2002, s. 99)

## Referenser

- Bjørkvold, J-R. (1991) *Den musiska människan*. Runa förlag, Stockholm.
- Grahn Stenbäck, M. (1995) *Sång eller Musik?* Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hanken, I. M. Johansen, G. (1998) *Musikkunder- visningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Hjort, M.m.fl.(2002) *Om konstarter och matematik i lärandet*. KIL-gruppen och Carlsson Bokförlag.
- Lpo 94 (1994) Läroplan för det obligatoriska skolväsen- det, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Uddén, B.(2004) *Tanke – Visa – Språk*. Musisk peda- gogik med barn. Studentlitteratur, Lund.

*Martin Wikmark*

## **Musikämnet i lärarutbildningen – en tillbakablick**

Det sägs ofta att tiden går fortare och fortare ju äldre man blir. Jag inser att det ligger en hel del sanning i detta påstående, när jag kommer till insikt om att jag har arbetat som musiklärare under närmare fyrtio år, varav de senaste trettio åren som lärarutbildare. Det skulle kunna innebära att mitt arbete har övergått i ett slentrianmässigt utförande av rutinåtgärder. Men jag upplever det inte på det sättet. Tvärtom. Trots att jag har närmare fyrtio års erfarenhet av musikpedagogisk verksamhet känns arbetet fortfarande nyskapan- de, stimulerande, intresseväckande, utmanande, krävande och energislukande.

### **Min egen utbildning**

Min egen grundläggande musikaliska utbildning på högskolenivå kan sammanfattas som fem års studier vid Musikhögskolan i Stockholm (KMH). Utbildningen var krävande. Det gällde för oss elever (vi kallades elever vid den tiden) att bli så skickliga som möjligt i fråga om musicerande och musikkunnande, vare sig det gällde vokala och instrumentala färdigheter eller teoretiska kunskaper inom olika områden. Många av

mina kurskamrater var ytterst duktiga och flera av dem har blivit både välkända och berömda på grund av sin skicklighet i olika musikaliska sammanhang.

I slutet av musiklärarutbildningen var det dags att gå ut i ”verkligheten”. Under det sista året av utbildningen skulle vi få komma i kontakt med grundskolan och möta ”riktiga elever”! Det var något helt nytt för oss som under några år hade kämpat med diverse instrument och musikaliska uttrycksmedel. Det nya upplevdes i många fall som skrämmande och vi var nog ganska många som kände oss otillräckligt rustade för den verksamhet som vi faktiskt skulle vara utbildade för. Att Lgr69 implementerades vid just den här tidpunkten gjorde inte att marken kändes fastare under fötterna. Efter att tidigare ha klarat av det som benämndes Högre kantorsexamen och Högre organistexamen, kunde jag i juni 1969 avsluta mina studier vid musikhögskolan genom att avlägga Musiklärarexamen. I augusti samma år var det dags att starta yrkeskarriären...

## Musiklärare på grundskolan

För min egen del blev jag lyckligt lottad. Jag fick möjlighet att arbeta dels som assistent vid musik-  
högskolans pedagogiska institution dels som musiklärare på låg- och mellanstadiet vid en grundskola. Det handlade om en grundskola med en väl utvecklad och väl respekterad musikverksamhet. Dessutom fanns det redan en musiklärare på skolan; en kollega som – skulle det senare visa sig – jag kom att samarbeta med under många, många år inom både grundskola och lärarutbildning.

Verksamheten på denna skola stämde inte överens med den bild jag under min utbildning hade fått av en musiklärarens arbete. Min uppfattning av musiklärarens arbete var att det skulle handla om en ämnesmässigt rätt så isolerad pedagogisk verksamhet som inte hade så många beröringspunkter med övriga skolämnen. På den här skolan ägde ett ständigt utvecklingsarbete rum, som syftade till att såväl ämnen som elever och lärare skulle bilda en enhet. Samarbete prioriterades. Med en öppen kollegial stämning som grund genomfördes ett flertal lyckade projekt där vi samarbetade över olika ämnes-, klass- och åldersgränser.

En avgörande faktor i verksamheten var det väl utvecklade samarbetet mellan denna skola och Lärarhögskolan i Stockholm (LHS). ”Min” skola var en s.k. försöks- och demonstrationsskola (FoD-skola). Under i stort sett hela läsåret ”invaderades” skolan av lärarstudenter från LHS. Det var studenter som befann sig i olika faser av

sin utbildning. Somliga skulle endast auskultera under enstaka dagar. Andra skulle befinna sig på skolan under några veckor i sträck. En tredje kategori hade hela sin sista praktiktermin förlagd hos oss och kom därigenom att verkligen utgöra en del i kollegiet.

För mig som hade avslutat min utbildning vid Musikhögskolan var detta en ovan och delvis anorlunda situation som genererade nya tankar och insikter. Jag fick ikläda mig rollen som handledare, trots att jag själv inte var så rutinerad som musiklärare. De flesta kandidaterna gick på låg- eller mellanstadielärlinjen. För de blivande lågstadielärarna utgjorde musiken ett obligatoriskt inslag i deras utbildning. För mellanstadielärarkandidaterna fanns ett val; man läste antingen musik eller idrott. För dem som hade valt idrott ingick en orienteringskurs i musik. De som hade valt musik fick en orienteringskurs i idrott. En positiv upplevelse var att ibland även idrottsstudenter på olika sätt deltog i grundskolans musikundervisning.

Under dessa förehållanden blev jag varse att även musiklektioner kunde ledas av lärare – eller lärarkandidater – som inte var specialister inom just musikämnet. Jag kunde inse vikten av att musikämnet och musiklektionerna kunde ingå i en helhet, där de ämnesspecifika kunskaperna – eller bristen på dem – inte spelade den avgörande roll som jag tidigare antagit. Jag fick deltaga i mängder av goda lektioner som inte byggde på den tekniska briljans som ämnesspecialisten kanske eftersträvade, men som i gengäld genomsy-

rades av ett mångfacetterat, medvetet didaktiskt förhållningssätt.

Erfarenheterna från denna period i mitt pedagogiska arbete gav mig ett växande intresse och en större förståelse för mer allmänna didaktiska frågeställningar. Kontakten med lärarkandidater och lärarutbildare från LHS kändes stimulerande och utvecklande. Efter ett antal år kändes det för mig mer och mer hemtam att befinna mig i lärarutbildarkretsarna; såväl bland allmänmetodiker som bland lärarutbildarna i musikämnet.

Tankemässigt hade jag under en längre tid hunnit vänja mig vid tanken att komma ännu närmre LHS, när jag efter några år fick möjlighet att söka tjänst och rent fysiskt börja arbeta där. Det var naturligtvis ett stort steg. Skulle jag klara av det? Skulle jag komma att trivas lika bra som jag ditintills gjort på grundskolan? Skulle jag kunna motsvara de krav och förväntningar som naturligtvis skulle ställas på mig? Skulle lärarutbildarrollen vara utvecklande eller enbart tärande? I mitt medvetande fanns minnet kvar av att jag något år tidigare hade tackat nej till ett lärarutbildningsuppdrag vid lärarhögskolan. Var det rätt att acceptera denna gång?

## Till Lärarhögskolan

Starten blev intensiv. Som musklärare i grundskolan var jag van vid lektionspass som var fyrtio minuter långa. Sedan var det dags att byta klass. Enligt de gällande timplanerna hade eleverna på låg- och mellanstadiet en enda veckotimme (= 40

minuter) musik i årskurserna 1, 2 och 6, medan eleverna i årskurserna 3, 4 och 5 fick två veckotimmar. Timtilldelningen på högstadiet var ännu snålare. För en musklärare som hade full tjänst innebar det med nödvändighet att arbetet präglades av ett ständigt bytande av elevgrupper. Fyrtio minuters undervisningstid. Om jag nu minns rätt, innebar full tjänst vid den här tiden att en musklärare hade trettio lektioner i veckan. Det fick till följd att man mötte åtminstone femton elevgrupper varje vecka – ofta ännu fler.

Utläggningen av lektionstider var annorlunda inom lärarutbildningen. Mina första grupper utgjordes av antingen blivande mellanstadielärare eller blivande fritidspedagoger. Jag mötte varje studentgrupp under minst nittio minuter. Sedan många år tillbaka var jag ”inprogrammerad” för fyrtiominuterspass. Nu skulle denna rutin brytas. Mitt schema vid LHS hade av olika anledningar komprimerats, så att en studentgrupp fick denna termins musikutbildning komprimerad under i stort sett en enda kalendermånad. I normalfallet hade musiktimmarna legat utportionerade med jämna mellanrum under hela terminen. Men så var det alltså inte i detta fall.

Det kom att innebära att jag mötte en enda studentgrupp flera gånger per vecka under en månads tid, vilket ställde helt andra krav på disposition och planering än dem jag var van vid. Hela undervisningssituationen var naturligtvis en helt annan än den i grundskolan. Min dittillsvarande musklärartjänstgöring och alla erfarenheter som jag fått på olika nivåer utgjorde nödvändiga för-



utsättningar för att jag skulle kunna se framtiden an med viss tillförsikt. Men även en så ”trivial” sak som lektionernas tidsmässiga placering kunde kännas omvälvande.

## **Resurser**

I detta sammanhang, när jag blickar tillbaka till slutet på sjuttioalet, kan jag inte låta bli att förundras. Låt mig nämna något om de resurser som stod till buds för den musikutbildning som ingick i klasslärarutbildningen i slutet av sjuttioalet och under förra hälften av åttioalet. De siffror jag nämner är inte helt exakta men jag är övertygad om att de ger en helt rättvisande bild av den nedskärning som skett under de senaste decennierna fram till i dag.

För blivande mellanstadielärare, som hade valt musik i sin utbildning, tilldelades ett visst antal lektionstimmar, vilka fördelades relativt jämnt under hela utbildningstiden. Vikten av kontinuitet i lärandet premierades och stöttades genom att musiken tilläts genomsyra hela utbildningen; alltifrån den första till den sista terminen. Fram till slutet av sextioalet hade den som sökte till en lärarutbildning fått genomföra inträdesprov i musik, vilket dock togs bort i slutet på sextioalet. Från ansvarigt håll hade man ändå förståelse för betydelsen av de musikaliska kompetenser som bör känneteckna en lärare inom låg- och mellanstadiet. Av en utbildad lärare krävdes att hon/han skulle kunna sjunga och att hon/han skulle kunna traktera ett instrument – företrädesvis piano – på

ett sådant sätt att det utgjorde en väsentlig tillgång i yrkesutövandet. Av den anledningen fick varje studentgrupp utbildning i ”instrumentalmusik”, vilket i de flesta fallen utgjordes av pianolektioner. Lektionerna kunde bedrivas individuellt eller i grupp, beroende på vad som ansågs mest lämpligt. För den som redan före utbildningen, eller tidigt inom densamma, besatt erforderliga kunskaper utnyttjades timresursen till exempelvis gitarrspel. (Gitarrspelandet kan väl numera betraktas som en högst normal företeelse, medan det i slutet på sextioalet inte ingick ens i musiklärarutbildningen på musikhögskolan.)

Normen för studentgruppernas storlek på mellanstadielärlinjen var vid denna tidpunkt att en ordinär grupp omfattade tjugofyra studenter. Grupperna kunde också omfatta ett lägre studentantal, utan att resurserna fördenskull decimerades. Antalet metodiktimmars i musik varierade under åren, men det handlade ofta om 150-200 lektionstimmar under hela utbildningen.

Varje grupp tilldelades under klasslärarlinjernas tid, dvs. fram till 1988, då grundskollärlinjen startade, minst 84 lektionstimmar per termin under fem terminer. Lägg märke till att det inte handlar om så kallade klocktimmar i lärarens tjänstgöringsberäkning! Det handlar om lärlarledd undervisningstid för studenterna! I och med införandet av grundskollärlinjen avskaffades instrumentalmusiktimmarna och därmed de krav som kunde ställas på lärarutbildningen och examinerade lärare. Levde kanske beslutsfattarna i en illusion av att en lärares autentiska

musicerande i undervisningssammanhang inom grundskolan kunde ersättas av den framväxande, alltmer tekniska och industrialiserade musikproduktionen?

Även den musikutbildning som inte utgjordes av instrumentalmusik, har brandskattats. Om jag minns rätt, så var det i början på åttiotalet vi började kvantifiera lärarutbildningen i visst poängtal i stället för att ange antal lektionstimmar. Detta gjordes *innan* grundskollärarytbildningen genomfördes. Själva utbildningen omorganiserades inte, men varje termin inom utbildningen skulle med denna typ av angivelse motsvaras av 20 poäng; en beräkningsgrund som fortfarande gäller.

Enligt denna nya måttstock skulle musikdelen i mellanstadielärarytbildningen utgöra sex poäng. Det kan vara intressant att göra vissa jämförelser mellan de resurser som satsades på musik för blivande lärare i mitten på åttiotalet och de resurser som satsas nuförtiden, tjugo år senare.

Ungefär hälften av alla mellanstadielärare som examinerades – de som valde musik framför idrott i sin utbildning – erhöll sex poäng musik. Dessutom innehöll deras praktikperioder musikinriktade inslag med ett flertal handledningsbesök av musiklärarna från lärarhögskolan, vilket inte ingick i dessa sex poäng.

De lärarresurser som satsades för dessa sex poäng utgjordes av ungefär 150-200 timmar musikmetodik och 420 undervisningstimmar i instrumentalmusik. Dessutom tillkommer den ovannämnda praktikhandledningen. Inom mellanstadielärarytbildningen satsades alltså ungefär

100 lärartimmar per poäng för studenterna! Det vore ju naturligtvis orimligt – för att inte säga omöjligt – att lägga ut etthundra lektioner i veckan för en studentgrupp. Men timtilldelningen grundades på insikten att undervisningen inte alltid var effektivast om den ägde rum i ”helgrupp”. Timtilldelningen gav möjlighet till undervisning i mindre grupper – eller till och med individuellt beträffande instrumentalmusik – där det bedömdes lämpligt. Kategorisering av ämnen och ämnesmoment som kräver mindre gruppstorlekar har på senare år negligerats, så man inom vår lärarutbildning har eftersträvat en nivellering av timtilldelning, oberoende av ämnets eller ämnesmomentets karaktär. Jag anser fortfarande att de ämnen som kallas laborativa eller praktisk/estetiska i många sammanhang kräver mindre undervisningsgrupper då en stor del av ämnets karaktär bygger på färdigheter och praktiskt kunskapsinhämtande.

### **Grundskollärarytlinjen**

1988 startade grundskollärarytlinjen. Jag minns hur vi på LHS fick beigefärgade tygkassar, sådana som olika företag och organisationer numera håller sig med för att göra reklam för sig själva. På kassen återfanns Lärarhögskolans logotyp och texten ”Äntligen! Grundskollärarytlinjen”.

Och visst fanns det fog för uttrycket ”Äntligen!”. Denna lärarutbildningsreform hade föregåtts av ett intensivt förarbete, då vi faktiskt tilldelades tid för att förbereda och utföra det arbete som er-

fordrades. Vid den senare lärarutbildningsreformen 2001 gavs inte liknande möjligheter inför reformens genomförande. Troligen var de ekonomiska ramarna snävare.

För många av oss som var lärarutbildare i musik kändes dock inte uttrycket ”Äntligen!” adekvat. Som jag tidigare nämnt fick de som sökte till klasslärarutbildningarna fram till slutet av 1960-talet genomgå ett prov i musik inför sina eventuella studier till klasslärare. Provet innefattade sång och spel på klaviaturinstrument – piano eller orgel. Den som inte klarade provet fick avstå från studierna. Under 1970- och 1980-talen drabbades klasslärarutbildningarna av ständiga nedskärningar inom musikutbildningen. När grundskollärlinjen introducerades 1988, försvann direkt de resurser som tidigare satsats på instrumentalutbildning för de lärarkandidater som studerade till s.k. 1-7-lärare. Det ställdes inga krav på musikalisk kompetens hos en blivande 1-7-lärarstudent. De drygt 400 timmar undervisning som en studentgrupp tidigare kunnat åtnjuta, eliminerades. I 1-7-utbildningen ingick ett val mellan ämnena bild, idrott och musik, där studenten kunde välja en tillvalskurs om 15 poäng i ett av ämnena och två grundkurser om vardera 5 poäng i de övriga två ämnena. Till råga på allt fanns även ett alternativ att välja svenska som tillvalskurs (i stället för bild, idrott eller musik), vilket kunde innebära att studenten inte fick någon som helst utbildning i musik under sin utbildning till lärare för de tidigare skolåren. För dem som utbildades till s.k. 4-9-lärare fanns ingen musik under hela lä-

rarutbildningen, om man inte hade valt det som ett av sina två ämnen.

Under förarbetet till grundskollärarutbildningen etablerade vi kontakter mellan LHS:s och KMH:s musikpedagoger. Sedan många år tillbaka hade det existerat revirstrider mellan dessa två utbildningsanordnare. Från musikhögskolehåll kunde det hävdas att den utbildning som ägde rum på LHS inte var värd att kallas utbildning. Den sades mer vara en form av enkel musikaktivitet. Visst låg det en hel del sanning i olikheterna och i förutsättningarna för att bedriva utbildning för lärare i musik på dessa två högskolor. Den s.k. studentpengen var väsentligt mycket högre vid KMH, som åtnjöt s.k. konstnärlig peng. Den var ungefär tre gånger så hög som för de studenter som studerade vid LHS. I normalfallet kunde ju också KMH:s studenter starta från en ämnesmässigt mycket högre nivå med tanke på de inträdeskrav som varje sökande måste uppfylla innan hon/han kunde få börja utbildningen. I bakgrunden fanns också en mångårig debatt inom hela skolvärlden om vilken utbildning som skulle krävas av den person som skulle undervisa i ämnet musik inom grundskolans alla stadier. Skulle enbart den som hade fyraårig musklärarutbildning få undervisa på låg- och mellanstadiet? Eller kunde det vara tillfyllest – eller till och med mer önskvärt – att den undervisande läraren hade klasslärarutbildning med den ämnesmässiga bredd och det didaktiska synsätt som borde känneteckna en sådan lärare? Debatten speglade det

ständigt återkommande dilemmat om balansen mellan ämnesmässig och pedagogisk kompetens.

En kompromiss hade etablerats under många år. Den kompromissen utgjordes av kompanjonlärarsystemet. Enligt det systemet, som var mest utbrett på lågstadiet, men ibland även förekom på mellanstadiet, bedrevs musikundervisningen av både en klasslärare och en musiklehrare, mestadels utbildad för den kommunala musikskolan. Tanken var att klassläraren hade huvudansvaret för undervisningen, men att den ämnesmässiga kompetensen blev rikare med musikskolelärares deltagande. I praktiken blev det emellertid ofta så att musikskolelärares fick överta ansvaret för lektionen. Kanske kände sig klassläraren underlägsen i det musikaliska hantverket.

När de första grundskollärostudenterna började sin utbildning hösten 1988 hade vi organiserat musikutbildningen i Stockholm så att utbildningen för 1-7-lärare förlades till LHS och utbildningen för 4-9-lärare förlades till KMH. Fortfarande existerade viss rivalitet mellan högskolorna men vi hade faktiskt också lagt grunden för ett givande samarbete som skulle komma att äga rum under de följande åren.

### ***Datorernas intåg***

I början av 80-talet ”drabbades” musikalisk och musikpedagogisk verksamhet av en genomgripande revolution; datorernas intåg. Datorerna blev effektiva, tillgängliga och användarvänliga. Det blev också möjligt att på ett enkelt sätt kopp-

la datorn till en synthesizer. Bland musikpedagoger växte insikten om att detta faktum skapade helt nya förutsättningar och möjligheter för musikpedagogisk verksamhet. En av eldsjälarna var en kollega vid lärarutbildningen vid Högskolan i Falun/Borlänge. Efter ett givande samarbete med honom kunde vi vid LHS börja bygga upp en studio för musikpedagogisk verksamhet med datorer i den s.k. DAMU-studion. Det började i liten skala 1985 och under de kommande åren växte verksamheten på ett imponerande sätt. Datorerna och syntharna kom att förändra och utveckla kurser och projekt på ett innovativt sätt. Den dåvarande prefekten vid institutionen för Bild, Drama, Idrott, Musik och Slöjd (BDIMS) stöttade och initierade ett flertal nationella och internationella samarbetsprojekt för verksamma lärare, för personer med funktionsnedsättningar och inte minst för den reguljära lärarutbildningen. Ett utvecklat samarbete mellan LHS och KMH möjliggjorde projekt där flera grundskolor i stockholmsområdet ingick. LHS och KMH genomförde under ett par år en nationell fortbildning för musikpedagoger. Vi som arbetade i DAMU-studion fick vid många tillfällen symbolisera och representera den nyskapande pedagogiska verksamheten vid LHS.

### ***Praktisk-Estetiska (PE)-varianten***

De ytterst begränsade resurser som musikavdelningen hade att tillgå utgjorde faktiskt en grund för nytänkande. Musikutbildningen hade

brandskattats så till den milda grad att vi insåg nödvändigheten av att något måste göras för att höja kvaliteten på utbildningen för de studenter som siktade mot att arbeta med musik inom grundskolans lägre årskurser. De dominerande ämnesområdena för 1-7-studenterna hade fram till 1995 varit Svenska och samhällsorienterande ämnen eller Matematik och naturorienterande ämnen. De praktiskt-estetiska ämnena utgjorde alltså sammanlagt 25 poäng – i vissa fall endast 10 poäng sammanlagt för Bild, Idrott och Musik. Efter intensiva förhandlingar kom vi i Stockholm att skapa en lärarutbildningsvariant med en djupare utbildning inom *ett* av de praktiskt-estetiska ämnena, den s.k. PE-varianten. I den utbildningsvarianten fick studenten 25 poäng i t.ex. musik. Den ämnesmässiga bredden inom PE-ämnen minskades för den enskilde studenten, men bredden tillgodosågs genom att hon/han fick utbildning i även matematik, svenska, samhällsorienterande och naturorienterande ämnen. Det bärande elementet inom denna variant var det praktiskt-estetiska ämne som studenten hade valt, vilket genomsyrade studierna under hela utbildningstiden. PE-varianten väckte intresse inom lärarutbildningarna på andra orter inom landet och är ett exempel på en utbildning där studentens eget intresse fått utgöra en betydelsefull faktor i uppbyggnaden av studierna fram till examen.

## **Ny lärarutbildning**

PE-varianten kom idémässigt att ligga till grund för den musikinriktning som återfinns inom den nuvarande lärarutbildningen som startade år 2001. Vi har velat behålla den ämnesmässiga bredden, vilket tar sig uttryck i att musikinriktningen för lägre åldrar även inbegriper studier i svenska, matematik, bild och drama. Vi ser ett samarbete över ämnesgränser som ett verksamt verktyg i en lärarutbildning som resursmässigt alltmer utarmas. Samarbetet återfinns även inom andra inriktningar. I uppbyggnaden av matematikinriktningen ”Att hitta matematiken i barnens värld” utgörs lärarlaget av lärare i matematik, svenska, musik och slöjd. Alltsedan starten 2001 har vi värnat om den bredd av ämnesmässiga kunskaper som ett samarbete över ämnesgränserna befrämjar.

## **Framtiden**

Vår lärarutbildning står inför nya utmaningar. Lärarhögskolan i Stockholm ska inom kort uppgå i Stockholms universitet. Under de närmare trettio år som jag själv har arbetat som lärarutbildare vid LHS har jag kommit till allt större insikt om värdet av att de estetiska ämnena – inte minst ämnet musik – utgör en nödvändig ingrediens i utbildningen av både lärarstudenter, elever i grundskola och barn i förskola. Jag inser vikten av att i de estetiska ämnena primärt arbeta *i* ämnet. Kunskaper *om* ämnet är visserligen betydelsefulla, men om vi inte i alla stadier ges möjlighet att värna

om de estetiska ämnenas möjligheter till sinnliga upplevelser och uttryck, riskerar studierna på alla nivåer att bli ett utanverk.

Under min tid som lärarutbildare har jag fått vara med om ett otal förändringar som ofta sägs vara pedagogiskt motiverade i en eller annan riktning. Jag tror snarare att motiven grundar sig på besparingsiver och ekonomiska åtstramningar. Under min tid som lärarutbildare vid LHS har jag sett resurserna för musikämnet krympa på ett osannolikt sätt. De resurser som år 2007 ställs till förfogande för lärartimmar i lärarutbildningen i musik vid lärarhögskolan utgör mindre än 10 procent av de lärarresurser som satsades när jag började som lärarutbildare i slutet av 1970-talet! Mindre än 10 procent! Bidrar detta till en kvalitetshöjning och en förbättrad lärarutbildning?

Hur kan det komma sig att jag trots radikalt försämrade omständigheter och förutsättningar ändå arbetar kvar inom det musikpedagogiska yrket? Jag tror att det har flera orsaker. Det är en förmån

att få ägna sig yrkesmässigt åt musikpedagogisk verksamhet. Musicerande i alla dess olika former är ett grundläggande mänskligt behov, som kan utvecklas i olika riktningar. Om jag kan bidra till en positiv utveckling, ser jag det som en förmån. Mötena med studenter och studentgrupper är av avgörande betydelse. Det kan nästan kännas "lyxigt" med dessa möten, när arbetsdagen ofta känns fylld av diverse administrativa uppgifter, som jag ibland kan ifrågasätta nödvändigheten av. Jag känner mig övertygad om att själva undervisandet och mötena med studenterna är den mest positiva faktorn för oss lärarutbildare i vår yrkesutövning. Jag finner också att betydelsen av kollegialt samarbete, både inom musikleärargruppen och mellan alla oss som företräder olika ämnen, är en tillgång som jag inte vill eller kan vara utan. Därför brinner jag fortfarande för uppgiften och arbetet kan kännas nyskapande, stimulerande, intresseväckande, utmanande, krävande och energislukande...

*Matz Willford*

## Musik – för alla?

### Inledning

Jag hävdar att vi alla har någon del av musikalitet, att vi alla kan musicera på något sätt, och att ingen är omusikalisk! Att spela efter noter är en färdighetsträning och inte ett tecken på musikalitet.

Musikalitet är inte bara en företeelse utan innehåller många olika delar.

- Att kunna lyssna , skilja på musikformer
- Att höra, känna igen olika melodier
- Att höra, känna igen olika rytmer
- Att kunna om det man hör är rent eller inte
- Att kunna sjunga och spela rent
- Att kunna spela och sjunga efter gehör m.m.

När jag som nyexaminerad och nyinflyttad till Södertälje 1973 började undervisa i musik var det i högstadiet på en grundskola. Ganska stökigt var det, ibland svårt att hålla kontakt med eleverna. Sjunga, spela skivor, prata om kända artister och att låta eleverna göra projekt om dem hörde till innehållet.

En del sjöng, andra nynnade och vissa pratade mer eller mindre högt med varandra när vi övade en sång eller sysslade med någon annan gemensam aktivitet. Jag fick ganska snart klart för mig

att det var min egen metodik, mitt val av övningar och sätt att undervisa, som jag behövde utveckla. Men hur skulle jag göra? Ingenting av detta hade undervisats mig i min egen utbildning.

Jag började min bana som musiklärare med att arbeta fyra år i det som då kallades ”högstadiet” (grundskolans senare år) på två olika skolor. Jag mötte många svårigheter men jag lärde mig mycket! Därefter övergick jag till att arbeta på en gymnasieskola. Det blev en stor skillnad för mig. Eleverna i gymnasieskolan var betydligt mognare och vi (eleverna och jag) kunde tillsammans göra musiklektionerna både bättre och roligare och med ett betydligt mer varierat musikinnehåll.

En del elever var kunniga i något instrument och det blev naturligt att ta vara på deras kunskaper också i undervisningen. Elevernas instrumentala spel var roligt att använda till klassens eller körens sång.

Efter tre år som musiklärare i gymnasieskolan fick jag en tjänst på förskollärlinjen i Södertälje som hörde till det som på den tiden hette HLS, Högskolan för lärarutbildning. Från att ha undervisat mer eller mindre intresserade barn och ungdomar stod jag nu framför vuxna *intresserade* studenter! Även i denna undervisningssituation fick jag luta mig i första hand mot mina egna

idéer och min egen metodik. Mina tidigare erfarenheter i grund- och gymnasieskolan hjälpte mig mycket. Jag hade under mina musiklektörår lärt mig att anpassa undervisningens innehåll och metoder till barn i olika åldrar. Jag hade också personlig erfarenhet av det som är en musiklektörens vardag. Jag var dessutom också välbekant med samarbete med olika lärargrupper som är viktiga inslag för en musiklektör. Alla dessa erfarenheter hade lärt mig mycket och det blev naturligt att nu dela med mig av dessa erfarenheter till de studenter jag mötte. Jag fick förstås också nytta av mitt gitarr- och pianokunnande. Ett givet inslag blev att studenterna fick gruppvis undervisning i dessa instrument – roligt och intressant både för mig och för studenterna. **Alla spelade**, med mer eller mindre erfarenhet. **Alla sjöng**, mer eller mindre rent, men vi hade alla roligt!

Under mina år som lärarutbildare har jag också mött andra studentgrupper. Det har varit bland annat blivande fritidspedagoger och grundskollärare i musik och alltid, oavsett studentgrupp – har vi – kunnat mötas i musikens värld på ett positivt sätt.

Under mina år som lärarutbildare har jag också prövat på att undervisa i det som på LHS, kallas för IKT (IT med kommunikation). IT eller IKT är som bekant inte ett ”eget” skolämne men eftersom datorer är ett nytt viktigt redskap för lärare – inte minst för lärare i musik – behövs undervisning i hur detta redskap kan utnyttjas i undervisningen. Mitt eget intresse för datorer började när jag som kursledare för en fristående kurs på

80-talet ”Musik i förskolan”. Årligen bad jag att få låna en dator när den var ledig, för att skriva in årets planering, inbjudningar med mera. Då förstod jag finessen av att arbeta i en dator. Att ha kvar förra årets anteckningar, ändra och fylla på med nya idéer.

I min musikundervisning har jag pekat på hur IKT kan användas inte bara vid textbearbetning utan även på områden som ljud, musik, bild, eget skapande och ”låna andras alster” på Internet.

### ***Musik och datorer***

Sedan många år har det funnits möjlighet att musicera med hjälp av datorer. Med hjälp av olika program kan man idag skriva melodier, harmonier och rytmer. Formatet är ofta det man kallar ”midi” – ett format som tar liten plats på hårddisken. Här på LHS hade vi och har fortfarande en sal benämnd DAMU, (Datormusik), där studenter kan sätta sig vid en synt som är kopplad till en dator och spela. Då ser man på skärmen vad som spelas just nu och musiken bandas som på en bandspelare.

Även här kan det vara lättare eller svårare att musicera, även den tekniska delen är att få det till att fungera.

Tyvärr är det gamla datorer och gamla program datorerna tappar ibland minnet vad vi gjort, och måste startas om. Då gäller det att ha allt arbete sparat vilket kanske inte alltid är gjort.

Att förnya dessa datorer och program kostar mycket pengar.



En period när jag arbetade på fritidspedagoglinjen då placerat vid Trekantsvägen, Liljeholmen satte jag upp en liten musikdatorsal med mestadels gamla datorer och ett par av dessa program. Jag pratade med prefekten om att få fler timmar för att kunna låta de blivande fritidspedagogerna få uppleva detta, men nej. Utbildningen hade ju färdiga timplaner.

Jag lät prefekten prova på något musikdatorprogram, och han var mycket positiv till det. Han menade att det måste vara lättare att våga musicera och lyssna på sin musik i hörlurarna än att spela gitarr som alla närvarande kan lyssna på. Är musiken i datorerna kan man säga ja eller nej till att spela upp den i rummet.

Jag fick använda dessa datorer och musikprogram i musiklektionerna trots att det alltid var för få timmar.

I takt med att datorer blivit allt vanligare och att den digitala kunskapen bland barn och unga ökat har intresset för IKT-kurser inom lärarutbildningen minskat. Förr var det en nyhet att man kunde leta efter information på Internet men idag kan i stort sett alla detta. Att utveckla den digitala kompetensen på andra områden – till exempel inom områden som ljudredigering, inspelning och liknande skulle, som jag ser det, kunna vara nästa steg för våra musikstudenter.

## **Kultur och musik**

Musik har funnits bland människor i alla tider och i alla kulturer. Människan har behov av att

uttrycka sig genom musik och musiken talar till oss genom sina toner, rytmer, klanger och melodier. Musikutbildningen vid LHS syftar till att studenten skall få kompetens att använda musik i olika lärandesituationer.

Musik är ett i grunden praktiskt laborativt ämne. Man lär sig musik genom praktiskt utövande. I själva övningsprocessen utvecklas den musikaliska kompetensen och musikaliteten. I denna process, vare sig den pågår i förskola, skola eller lärarutbildning, utvecklas även samarbetsförmåga, lyhördhet, empatisk förmåga, hänsyn, skaparförmåga och fantasi – förmågor som är betydelsefulla inte i bara musikaliska sammanhang utan överallt i skola och samhälle. Formen för musikstudier är alltså praktiskt laborerande. Det handlar i första hand inte om studier *om* musik, utan om studier *i* musik. Detta innebär att *processen* i studierna är minst lika viktig som slutprodukten.

## **Det tar tid! Kontinuerlig övning**

Tid, ingenting inom musik kan man lära sig utan att det tar tid! Det krävs att koncentrerat öva och memorera det som är aktuellt. Den som till exempel ska lära sig att spela gitarr för att kunna göra sångstunderna med barnen mer omväxlande lär sig bäst med övning varje dag. Kanske inte så lång stund, men just ofta! Om det blir en dag i veckan med ett längre övningspass ger det inte lika mycket resultat!

## **Alla är musikaliska**

Mats Uddholm skriver i sin bok *Pedagogen och den musikaliska människan* att alla är musikaliska, vilket måste vara sant. Alla kan uppleva något av musiken, tycka om olika musikstilar och genrer. Hur många har inte sagt ”jag kan inte”, ”jag är omusikalisk”. Men får man delta i en glad och positiv grupp, sjunga, lyssna och prata om musik, så förstår man att man har lite musikalitet.

En helt omusikalisk person tycker inte ens om någon musik, skulle dra sig från ljudet och kanske använda öronproppar för att slippa detta hemska. Det är inte många som har det så, ingen som jag har träffat eller känner till i alla fall.

Musikalisk eller ”omusikalisk” betyder kanske egentligen att man har lätt eller svårt för att lära sig spela och sjunga. Det krävs ju mer eller mindre tid och engagemang. Vissa lär sig snabbare än andra, men måste öva mer, så är det – precis som på många andra områden.

## **Vilka studenter kan vi ta emot**

Vi välkomnar alla studenter som vill avsätta tid och lära sig mer om musik.

En person som är duktig i musik och vill lära sig mer om olika delar inom ämnet. Som känner att i vissa sammanhang vill jag lära mig ännu mer. Men då får man ta hela ”paketet”, närvara hela kursen även i de områden som jag redan kan eller menar att jag inte behöver lära mig mer.

Vi tar också regelbundet emot studenter i våra kurser som inte har så stor erfarenhet av musik,

eller ingen alls. Som kanske behöver mer tid för att lära sig samma sak som andra, men har viljan! Lyssnar på lektionerna, förbereder och tränar mellan lektionerna.

## **Hur värderas musik i skolan**

Det är så mycket lättare att värdera ett ämne där det skrivs mycket och läses av läraren. Medan läraren funderar på hur klassen ska betygsättas kan han/hon gå tillbaka, och läsa det skrivna om och om igen!

Musik som är ett praktiskt ämne har ingenting att gå tillbaka till och titta på, känna på eller läsa för att stärka sin uppfattning om betyget. Självklart blir det något skriftligt men det kan aldrig vara det enda eller det viktigaste som är betygsgrundande.

Eftersom musik ska vara roligt och tilldragande spelar man, sjunger och dansar mycket, och har det som betygsgrund. Man observerar hur deltagaren engagerar sig och utvecklas – med glädje.

Musik är ett ämne som man utvecklas i och klarar av bättre och bättre om man övar. Färdigheten får man inte genom att endast delta. Man behöver vara aktiv och koncentrerad för att komma framåt.

## **Litteratur**

Uddholm, M. (1994). *Pedagogen och den musikaliska människan*. Mölndal: Lutfisken.

**Alltså: Musik – för alla!**

Hans Persson

## Ett slöjdföremål har både form och funktion

Jag överdriver inte när jag påstår att hela jag är involverad när jag med koncentrerad uppmärksamhet i kvällslampans vackra sken, slöjdar min stol. Med olika handverktyg som hyvel, figursåg och kniv ger jag stolen dess form och karaktär. Med spånhyveln formger jag både rygg och armstöd. Jag reflekterar över stolens funktion och konstruktion, och jämför dessa mot mina estetiska krav. Stolen skall vara både vacker och hållbar. Stolsbenen kräver att jag förstår att utnyttja träets egenskaper så stolen blir stadig. Armstöd och andra detaljer utformar jag, så att stolen får form och uttryck. I formgivningen av *min* stol blir form och funktion ibland så sammanflätade att det som är en viktig del av stolens form också blir en bärande funktion.

Jag inser fullt ut vilken skaparkraft som behövs för att slöjda ett bruksföremål till både form och funktion.

Att slöjda en användbar stol är att se skarpt och tänka klart.

Skolslöjd innebär att eleven med alla slöjdsalens spännande verktyg skall få arbeta med material i textil, trä och metall. Eleven skall få uppleva att egna tankar om ett slöjdföremål kan gestaltas,

och bli till handling i ett uppriktigt och personligt skapande. De skall i en kreativ, experimentell slöjdprocess få erfara ett möte mellan tanke och handling. Eleven måste känna; att du kan, du du ger och du får slöjda fram egna alster. Då först kan eleven lösgöra och utveckla hela sin begåvning. Lärarens uppgift blir att strukturera slöjdsalens pedagogiska miljö på så sätt, att elevens lust, nyfikenhet och skaparlust stimuleras. Den strängaste läraren under slöjdprocessen finns ändå i elevens egen blick.

Så tror jag.

Att slöjdeleven får framställa sitt slöjdföremål efter egen mognadsnivå både till form och funktion, samt får vara fri och skapande under slöjdprocessen, har inte alltid varit fallet. Skolslöjdens historia är präglad av att eleven skulle slöjda efter förlaga. Slöjdmallen visade på hur det föredömliga slöjdföremålet skulle tillverkas och utformas.

När jag själv gick i skolan på 1950-talet fanns ritningar på olika slöjdalster uppklistrade på kartongunderlag. Dessa var sorterade och uppmärkta efter svårighetsgrad. Slöjdmodellerna var medvetet valda utifrån aspekten att vara just enkla

bruksföremål, med rena ändamålsenliga former. Det bästa ur svensk folkkonst, formgivna i det gamla bondesamhället.

Mitt formsinne, min fantasi, min kreativitet var inte i fokus. Jag fick inte forma eller måla träytorna som jag ville, för då kunde inte läraren bedöma hur noggrant och skickligt mitt slöjdarbete utförts. Läraren skulle övervaka mitt slöjdande, leda min utveckling.

Men det fanns tidigt ett motstånd mot slöjdmodellserien från många lärare. De ansåg att undervisningen blev för styrd, själlös och planmässig. Mycket kritik fick modellerna för deras brist på estetisk utformning. De ansågs för puritanskt enkla och inriktade på funktion.

Ernst Bjerke, som var lärare vid Nääs slöjdläroarseminarium, framförde redan 1916 följande kritik mot slöjdmodellernas estetiska utformning:

”Näasmodellerna var avsedda för folkets behov och skulle framförallt vara nyttiga. Några prydnadsföremål finnas ej bland dem och inga utskärningar eller prydnader av något slag. De är snarare nästan puritanskt enkla, ehuru ej smaklösa.”

Han konstaterar vidare att:

”tiden nu redan länge varit mogen att långt mer än förr låta det estetiska uppfostringsmomentet träda i förgrunden” (Thorbjörnsson s. 62.)

### **En tillbakablick**

Om man blickar tillbaka finner man att det är arkitekten och slöjdläroarsutbildaren Carl Malmsten

som främst fäster uppmärksamheten på slöjddämnets värde för att utveckla elevernas formsinne.

Det var vid hyvelbänken som elevens egna inboende krafter skulle få komma till uttryck. Det lilla barnets skapande slöjd skulle allt eftersom ledas av läraren mot större krav på noggrannhet i hantverket, men framförallt var det fordringarna på slöjdstrets formgivning som successivt skulle öka. Studier av nyttokonst och av den framväxande industrialismens designade föremål skulle ge eleven både en formfostran samt inspirerande impulser till ett eget personligt skapande. Låt människor från tidig ålder, väva, snickra och slöjda fram alster för det egna hemmet menade C. Malmsten;

”för en ny folklig konst! – till en sann humanism i gestaltande av hem och samhällen.”

(Malmsten s.164)

Carl Malmsten ville att slöjdstrets form skulle växa fram under själva slöjddandet. Elevens val av form skulle ske i samklang med skaparlust, fantasi och arbetsglädje. Det var först i själva slöjdprocessen eleven skulle bedöma och ge liv åt träbitens möjligheter. Föremål med fri form skulle växelvis slöjdas med uppgifter som krävde exakta mått.

Malmstens anhängare som ville frihet från millimetertvång kunde i skämtsamma dikter uttrycka:

”Vi hylla de sköna formerna vi.

Allt annat det strunta vi alldeles i.

Ja, formerna de äro någonting me’,

är annat än Nässlöjden a,b,c,d.  
 Och snida vi fram våra former ur trä't,  
 så bliva de andra alldeles bet,  
 ty vi använder ej kalibermått  
 utan göra det som vi finna för gott”

(Thorbjörnsson. s. 117)

Carl Malmsten presenterar i tal och skrift tre fasta principer för formsinnets fostran i skolan:

- anknytning till elevens intresse
- krav på god formgivning
- en pedagogiskt fortskridande undervisning.

Otto Salomon som i en pionjärinsats utvecklat den pedagogiska slöjden, fick kritik för att inte tillräckligt lyfta fram ämnets estetiska sida och formsinnets fostran i sina föredrag. I en artikel ”*Hvad menas med slöjd*” från 1891 analyserar O. Salomon begreppet slöjd.

Han skriver:

- *slöjd* är relevant begrepp när slöjdens produkt bestäms av det rent praktiska ändamålet.
- *konstslöjd* är relevant att använda som begrepp om estetiska element tillkommer.
- *konsten* är rent estetiskt.

### **Slöjd eller konst – eller både och?**

Vad är det då som skiljer ut slöjden från konsten?

I en artikel (DN 14 januari 2007 ) framhåller Louise Mazanti, nybliven fil.doktor i konsthantverksteori på Danmarks Designskole i Köpenhamn, att:

”Konsthantverket bör betraktas som en helt egen konstnärlig praxis knuten till vardagskulturen. Om det inte finns en koppling till vardagens former eller till kroppen rör det sig om bildkonst i stället.”

Bildvävar räknar hon exempelvis till bildkonst. Louise Mazanti menar vidare att vad det konsthantverkliga området (*läs slöjd, min kursivering*) egentligen handlar om är en sammansmältning av vardagsliv och konst. Och att dess låga status beror på att man lyfter fram det materiella, och tonar ned det berättande, gestaltande innehållet.

Bakom varje slöjdat föremål finns en människa. Hennes identitet finns synligt i slöjdalstret. Här tänker jag på alla de spår ett personligt slöjdande lämnar. Slöjdarens nedlagda tid och inbyggda tankar ger liv och uttryck och identitet åt slöjdalstret. Samerna snidar och smycker sina skidor och gör mönster på knivskaften. Ett skapande som har med identitet att göra.

Vi har väl alla ett eget slöjdföremål att älska eller hata, på en hylla, på vinden, på landet. Vid juletid hemma hos mig kommer olika generationers julslöjd fram. Dom berättar om en tidsanda, om materiell kultur, och estetiska ideal. Dom står där som bevisliga kulturmöten och speglar olika undervisningstraditioner.

Skolslöjden är för mig ett strålande exempel på hur form och funktion möts och skapas i ett samspel. Elevens hantverkliga kunskaper och estetiska känslighet är hela tiden under utveckling. Slöjdens värde för eleven är inte begränsad till att framställa ett föremål tekniskt skickligt. Form

och funktion är integrerande samarbetspartners, och den tekniska aspekten får i den pedagogiska processen inte underordnas den estetiska aspekten. Form och funktion är lika förbundna med varandra som läroprocessen är med skapandeprocessen, som två knäppta händer, ungefär.

För eleven innebär det att göra en mängd ställningstaganden, beslut som kräver att elevens verklighet gestaltas om och om igen.

”Ett liv utan undersökning och självprövning är icke värt att leva för en människa.” (Sokrates)

Detta citat tycker jag återger, vad jag tror många elever känt i arbetet med verktyg och material, när eleven med fingrars grepp om en såg, en hammare, en mejsel, prövar sina händers medfödda intelligens. Slöjdläroarens uppgift är som jag ser det, att i sin undervisning fördjupa det som fånglat barnet. En elev kan finna utmaning i att mäta och konstruera, med utgångspunkt i slöjdstrets avsedda funktion. En annan elev stimuleras av hur en träbits struktur och färg ger bidrag till slöjdstrets form. Läraren får visa intresse för de visioner eleverna har om slöjdstrets form och funktion, och hur de tänker kring slöjdprocessen, samt rikta sin uppmärksamhet mot att harmonisk utveckla den unga människans olika talanger. Inte minst viktigt är det att få eleven att lägga märke till slöjdarbetets etiska sida, genom att alla hjälps åt; att ta fram material; att samsas om verktygen eller hjälpa varandra under olika slöjdmoment. Alla bidrar på så sätt till att alla lär i en demokratiserande process. Här finns rika möjligheter

för eleven att inse att lärandet ger henne sociala värden.

Just genom att ett slöjdföremål har både form och funktion, så innebär det att elever i praktisk handling konfronteras med situationer som stimulerar till att nya frågor ställs.

Jag tror i grunden att det är, ett vetenskapligt förhållningssätt. En del kanske istället skulle säga, ett konstnärligt förhållningssätt. Men det är kanske samma sak.

## Referenser

- Thorbjörnsson, Hans, 1990. *Nääs och Otto Salomon slöjden och leken*. OrdBildarna
- Malmsten, Carl 1949. *Mittens Rike* Natur och Kultur.
- Dagens Nyheter* 2007. Söndag 14 januari.

Ulf Åman

## Pedagogisk slöjd ett bildningsmedel

### Inledning

Det händer inte så sällan att kolleger frågar mig – du som är slöjdlärare kan du förklara för mig hur jag skall göra med vårt vardagsrumsbord, bordskivan har blivit så ful? Eller – du som är slöjdlärare kan du säga itu vår dubbelsäng, min fru och jag har skiljt oss. En annan fråga – du som är hantverkare, du snickrar väl mycket på din fritid? Jag svarade ungefär: säkert inte mer än vad du gör, jag är pedagog precis som du och då ser frågeställaren väldigt förvånad ut. Det kan tyckas som om jag är snål med min kompetens när jag uttrycker mig på det här sättet men så är inte fallet. Jag har faktiskt hjälpt många som bett mig om hjälp, men någon dubbelsäng har jag inte sågat itu. Jag är bara intresserad av fenomenet och har funderat över om andra ämneslärare får motsvarande frågor kring sin ämneskompetens.

Med den här inledningen vill jag belysa den allmänna uppfattningen om att slöjd är ett hantverksämne som syftar till att eleverna i första hand skall lära sig ett hantverk. En syn som får sin bekräftelse dels i skolans trä- och metallslöjdsal som i all sin kontext är en verkstad och dels

genom att elever tillverkar olika föremål på ett hantverksmässigt sätt i olika material med tillhörande verktyg. I skolslöjden tillverkas slöjdföremål som i bästa fall sprids och skapar glädje och stolthet hos elever, föräldrar och släktingar i hemmen. Den allmänna uppfattningen om slöjdämnet grundar sig förmodligen på att ämnet har förkroppsligats genom egna slöjdfarenheter från skoltiden och slöjdföremålen som ett påtagligt resultat av slöjdundervisning.

### *Den pedagogiska slöjdens historia*

Otto Salomon är den mest internationellt kände svenske pedagog tillsammans med Ellen Key. Han verkade under slutet av 1800 talet och fram till sin död 1907 för att den pedagogiska slöjden skulle få en plats i den svenska folkskolan. Salomon var mån om att skilja ut den pedagogiska slöjden (skolslöjden) från husslöjd (slöjd för egna behov), hemslöjd (produkterna säljs) och givetvis också från hantverk och industri. Han ansåg att den pedagogiska slöjden inte var menad att ge yrkesutbildning utan den skulle bidra till den unga människans hela utveckling, moraliskt, in-

tellektuellt, fysiskt och estetiskt. Salomons pedagogik var filantropisk och liberal. Salomon hade studerat Pestalozzi och Fröbel och var influerad av dem. Comenius var Otto Salomon väl förtrogen med och John Dewey kände han till.

Den svenska pedagogiska slöjden som Salomon kallade sina pedagogiska tankar har sin utgångspunkt i följande text citerad ur Borg, 1995.

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

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

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

## Den pedagogiska slöjdens grundsatser

### ***Slöjdens formella mål:***

- påverka eleverna så att de tycker om att arbeta
- skapa aktning för kroppsarbete
- lära eleverna att arbeta självständigt
- vänja eleverna vid ordning, noggrannhet, renlighet och ärlighet
- utveckla uppmärksamheten samt göra eleverna flitiga och uthålliga
- bidra till elevernas fysiska utveckling
- öva ögat och träna formsinnet

### ***Slöjdens materiella mål:***

- att använda verktyg på rätt sätt och tillverka goda slöjdprodukter. (Borg, 1995)

Dessa grundsatser uttrycktes för hundra år sedan och är naturligtvis ett avtryck av den tidens ideal, värderingar och pågående samhällsutveckling. Det intressanta i Salomons idé om den svenska pedagogiska slöjdens grundsatser är att slöjdprodukten har en underordnad betydelse för ämnets karaktärsdanande roll. Salomon menar att det är de bakomliggande processer som leder fram till produkten och det som händer med eleven när hon slöjdar som är av betydelse. Det är just dessa processer som danar individen i en viss riktning och på så sätt skulle slöjd kunna uppfattas som ett bildningsmedel.



Hartman menar i sina studier från 1984 att slöjddämnet fick sitt genombrott som ämne i folkskolan först när man tonade ned den yrkestränade och hantverksmässiga delen /.../ till förmån för ett formellt bildningsinstrument, med pedagogisk uppläggning.

Denna uppfattning om slöjddämnets roll som bildningsmedel i skolan är lika aktuell i dag, fast med förändrade tidsenliga grundsatser, med anpassning till vår tids förväntade samhällsutveckling. I kursplanen för slöjd och under slöjdens strävande mål kan vi studera vilka grundsatser stadsmakterna formulerat för dagens slöjdundervisning med fokus på olika förmågor och handlingsberedskap. Ämnets hörnstenar är *skapande, självständighet, ansvarstagande och förmåga att lösa problem*. Ämnet skall även sträva mot att *bygga upp elevens självkänsla och tilltro till den egna förmågan*, vilket skall ske genom manuellt och intellektuellt arbete i förening enligt Skolverket, 2000.

Har man kännedom om ämnet ser man parallellerna mellan gårdagens diskussion om slöjdens roll i skolan och dagens diskussioner. Det är den hantverksmässiga delen av ämnet som ifrågasätts i retoriken av samma skäl som vid sekelskiftet dvs. att hantverk förknippas med något gammalt och otidsenligt. Det krävs en djupare förståelse av slöjddämnet och ämnets karaktärsdrag för att se de olika processer som eleven genomgår när han / hon slöjdar. Internationellt är den svenska slöjden unik genom att man i ämnet lyfter fram de personlighetsutvecklande grundsatserna som

skapande, självständighet, bygga upp självkänslan och tilltro till sin förmåga som betydelsefulla. Slöjddämnet ses internationellt mer som ett tekniskt ämne med inriktning mot hantverk, teknik och design.

## Skolslöjdens kärna

Kajsa Borg, (1995) beskriver följande aspekter av skolslöjdens kärna.

### *Att göra saker*

Det manuella arbetet, att göra något med händerna är den tydligaste komponenten i slöjdamnets kärna, det är något som alla känner till och som alla föreställer sig, när de slöjdar.

### *Slöjdandets process*

Föreställningen om att det händer något i barnet och med barnet när det slöjdar. När barnet snickrar, skär, sågar broderar, syr, väver osv. skapas något unikt genom barnets handlingar. Det innebär att det som sker av kunskapsutveckling och erfarenhetstillskott hos barnet när de arbetar i slöjdens olika material och redskap är något som inte kan ersättas av att man spelar teater, läser litteratur eller spelar fotboll, inte heller av att man formar lera eller målar med färgkritor. Slöjddämnet har en tydlig ”process – produkt” karaktär. Läraren kan avläsa elevens arbete och vägval, hon kan se hur eleven tänker genom att iaktta och handleda arbetet. Här finns stora inslag av kreativt tänkande och problemlösning. Att iaktta hur elever löser uppgifter av olika slag i ett manuellt

arbete ger läraren värdefull information. Ämnet kräver att eleven kan överföra erfarenheter från ett område till ett annat. Arbetsprocessen i slöjd startar i regel med att eleven får en idé som hon sedan planerar och genomför, för att sedan kunna reflektera över sitt arbete och utvärdera resultatet. De upplevelser och erfarenheter som eleven gjort blir vanligtvis till elevens tysta kunskap. Att tillverka det allra enklaste slöjdföremål kräver en mängd överväganden och problem att lösa. Slöjdarbete innebär ett kognitivt kunskapsstillskott, det kräver också ett abstrakt tänkande i flera steg, arbetet måste göras i en viss ordning och i logisk följd. Ämnet är till sin karaktär engagerande och intellektuellt krävande.

### *Emotionella och sinnliga upplevelser genom slöjddandet*

Slöjdprocessen är unik som process bland skolans olika ämnen och skapar upplevelser av estetisk fostran, känsla för estetiska värden, (estetisk i betydelsen förnimmelse, varseblivning, smakfull och sinnlig förnimmelse) Slöjdämnet skapar möjligheter för eleverna att uttrycka sig och sina egna preferenser genom ett skapande arbete. I ämnet ges eleverna stora möjligheter att påverka sin undervisning som också medför större kunskapsutbyte och ansvarstagande. Upplevelserna, intrycken och reflekterandet som sker i ett praktiskt handlande ger kunskaper som befästs på annat sätt än de som utvecklas av andra aktiviteter.

### ***Pedagogisk slöjd***

I slöjd arbetar elever med hantverk i hantverkslika lokaler och med material som har en lång hantverkstradition bakom sig när det gäller bearbetning, form och funktion. I slöjd använder eleverna också verktyg och redskap som hanteras inom ramen för en klassisk global hantverkstradition. Eleverna använder sig av historiskt beprövade och utvecklade slöjdtekniker så väl som moderna. Ämnet behandlar och förmedlar hantverkskunskaper som utvecklats genom beprövade mänskliga erfarenheter från generation till generation och som givit ämnet dess karaktär, allvar och särart som skolämne. Historiskt har slöjdhantverket sin förankring och utveckling i basala mänskliga göromål och därför är det också impregnerat med mänsklig tanke, personligt uttryck i förening med form, funktion, natur och kultur.

I slöjden arbetar eleverna med egna designade och självvalda slöjdföremål, idéer som i själva slöjdprocessen konfronteras med olika material och verktyg förenat med hantverkets logik. Denna konfrontation som uppstår mellan elevens inre vilja och hantverkets logik utmanar elevens kognitiva, konstnärliga och motoriska förmågor. Drivkraften i den pedagogiska slöjdens idéer om lärande och utveckling ligger i dialektiken mellan elevens inre vilja och hantverkets yttre utmaning och där slöjdföremålet är medlet för att uppnå denna bildning.

Det är inte med hantverkarens ögon man skall se på ämnet utan det är med kreatörens, pedago-

gens och upptäckarens blick som uppmärksammar, ser möjligheter, skapar och utvecklar tankar och ser kunskapers giltighet och innebörd genom slöjd. I den slöjdprocess där elevens slöjdföremål startar från idé, planeras, tar form och utvärderas utvecklas elevens olika förmågor och kompetenser i förening med en ökad handlingsberedskap och självkänsla.

Beroende på var eleven befinner sig i sin slöjdutveckling kan ordningen inom processen förändras. Om en elev t.ex. ska kunna förstå innebörden av planering och hur man går till väga när man planerar ett slöjdarbete, måste eleven först erfara behovet av en planering och vad man i så fall behöver lära sig för att kunna planera arbetet. Slöjdarbetet kanske startar i ett fritt associerande direkt i materialet så att eleven får erfara fördelar och nackdelar med en planering och därigenom också inse vad man behöver för kunskaper för att genomföra en planering. Kännetecknande för den pedagogiska slöjdens bildningsuppfattning är att genom slöjd skall eleven utveckla en djupare förståelse om kunskap dess giltighet och innebörd. Därför bör eleven först konfronteras med något problem där ett kunskapsbehov uppstår och den tänka kunskapens giltighet testas som brukbar i det specifika fallet.

Dagens skolslöjd har många olika utgångspunkter. Här vill jag lägga vikten vid lärande och hur läraryrket bytt fokus, från undervisning till att betona lärande och vad det innebär i slöjd. Pedagogisk slöjd som bildningsmedel har sin utgångspunkt *i lärande och hur kan man förstå att*

*den kunskap som lärandet inneburit också har en giltighet och en innebörd.* I detta sammanhang får tillkomsten av slöjdföremålet en betydande roll som *medel* för att belysa en bildning som har sin giltighet i ett annat sammanhang än där den lärdes in.

### ***Pedagogisk slöjd som bildningsmedel – ett exempel***

Syftet med detta exempel är att beskriva hur skolkunskapen sätts på prov när den konfronteras med en annan kulturell kontext än där den lärdes in.

Två elever i årskurs fem ville tillverka varsin adventsljusstake i trä- och metallslöjden. För att starta elevernas idé och för att göra en planering av arbetet får eleverna fyra ljus vardera av läraren. Eleverna bestämmer sig för att tillverka ljusstakarna i trä. De menar att då behöver de bara borra tillräckligt stora hål för att placera ljusen i och ljusen kommer också att stå stadigt. Eleverna sågade till sina bitar och funderade över var på träbiten de ska borra hålen för ljusen. Deras målsättning är att ljusstakarna skall bli fina och att avstånden mellan ljusen skall bli lika. Ett problem uppstår: eleverna dividerade träbitens längd med fyra eftersom de skulle borra fyra hål och upptäckte då att det bara blev tre streck, som de kunde placera borrhetspen på. *”Det blir ju bara tre ljus!”* utropar en elev. Läraren blev tillkallad och fick följande fråga: *”När man dividerar är det strecken eller är det mellan strecken man får?”*

Läraren svarar: ”räkna hur många streck respektive mellanrum som ni fått, så kanske ni får svar på er fråga.” ”Det är mellan strecken” svarade eleverna med en gång, för de visste ju redan att det bara blev tre streck. ”Bra,” sa läraren och gick. Nu uppstår en diskussion mellan eleverna om var de skall sätta borren inom mellanrummen eftersom det saknas markeringar. ”Åh...vi delar träbiten med åtta istället” säger en av eleverna ”och så sätter vi borren i vartannat streck.”

Exemplet visar på en problemlösningsprocess där eleverna själva skapar och formulerar problem och hur den yttre världens kultur och logik konfronterar elevernas inre viljevärld. Hur elevernas tidigare odifferentierade och mindre sammanhängande förståelse av divisionens helhet, utsätts för prövning i slöjdens kontext och logik och i den prövningen blottas deras kognitiva tillkortakommanden. Att själv upptäcka att mitt sätt att tänka inte räcker till för att lösa ett uppkommet problem är en nödvändig upptäckt i elevernas kunskapsutveckling. Exemplet visar också på hur läraren organiserar för ett lärande genom att ge eleverna fyra ljus vardera i syfte att lägga fokus på problematiken kring ljusen d.v.s. hur skall man få ljusen att stå stadigt och hur skall man dela in avstånden mellan ljusen. Man kan säga att läraren tillämpar den *exemplariska principen* vars innebörd är att utveckla ett vetande som dels är konkret och lättförståligt dels har ett mer generellt värde och som avspeglar en större helhet eller som öppnar för en generell förståelse. Pedagogen visar också stor följsamhet till elevernas sätt att

tänka och berövade dem inte på deras upptäckter.

I det problem som uppstod formulerade eleverna den genuina frågan, ”är det strecken eller mellan strecken man får när man dividerar?” Eleverna formulerar frågan likt en forskares precisa problemformulering. Jerome S. Bruner, hävdade enligt *den strukturella principen*, ”att eleverna i skolan borde lära sig att tänka i samma begrepp, strukturer och med samma metoder som de mest avancerade forskarna”. Den precisa frågeformuleringen klargör elevernas egna tankegångar. Elevernas nyvunna insikt konfronteras åter med omvärldens logik och eleverna har insett att mellanrummen mellan strecken löser inte deras borrarproblem, därför söker de strecken som avgränsar mellanrummen i stället. Om man delar fyra mellanrum med ett streck i mitten får man ju åtta streck och så borrar man ett hål i vartannat streck. På det sättet löste eleverna problemet genom en ökad differentiering och integration av helheten och dess beståndsdelar. Varför denna omväg när man bara behöver dela hela sträckan med fem och därmed få fyra streck, kan experterna tänka. Tänk om läraren hade berövat eleverna på deras upptäckter kring divisionens väsen och tipsat dem om att dela sträckan med fem i stället. Meningen med *kunskapens nödvändiga omväg* är att längs den vägen kommer man till insikt om vad man behöver lära sig, vilket är en nödvändig insikt för att förstå kunskapens mening och innebörd. Kunskap är ju inte bara att man förstår svaret eller lösningen, man måste ju också förstå

den bakomliggande frågan eller det problem som lösningen ger svar på. Den strukturella principen har sin idé i att utveckla elevens förmåga att analysera och formulera frågan eller problemet så att de bottnar i elevens egen kognitiva förförståelse. Kunskap är kontextbunden och blir till livskunskap först sedan de prövats och visat sig giltig i livets olika sammanhang.

Sann bildning har ingenting med stora kunskapsmängder att göra. Bildning är att se sammanhang. (Salomon 1898)

### **Pedagogiska slöjdens lärandeperspektiv**

Att läraryrket har bytt fokus från *undervisning* till betoning av *lärande* innebär ju också ett perspektivbyte från ett *lärarperspektiv* till ett *elevperspektiv*. En konsekvens av ett sådant perspektivbyte innebär att de pedagogiska utgångspunkterna bör hänföras till teorier om lärande och lärandeprocesser. Tankar om mänskligt lärande och hur individen konstruerar kunskap kan hänföras till en konstruktivistisk syn på lärande med företrädare som Dewey, Piaget, Vygotskij, Bruner m.fl.

En konstruktivistisk utgångspunkt är att *ingen kan lära någon annan något. Man måste lära sig själv* och varje individ konstruerar sin kunskap och att denna kunskapskonstruktion är en inre mental process som drivs av människans strävan att finna balans mellan hennes inre värld och den yttre världen. Den mänskliga kunskapskonstruk-

tionen innebär att olika individer utvecklar kvalitativt olika form av kunskap kring ett och samma fenomen. Detta kan förklaras med skillnader i individers *förförståelse* vilket kan bero på deras olika sociala och kulturella betingelser i vid mening.

För experten kan det tyckas att novisen i sitt kunskapssökande tar tidsödande och krokiga vägar för att nå kunskapen, men för novisen är den krokiga vägen kunskapens nödvändiga omväg för ökad förståelse. Jerome Bruner, uttrycker sig om kunskapen som process på följande sätt:

”Den tillägnade kunskapen är mest fruktbar för den lärande när denne får upptäcka kunskapen genom egna kognitiva ansträngningar, eftersom kunskapen då relaterar till och används utifrån det som man redan vet sedan tidigare”.

Den konstruktivistiska kunskapssynen är att se kunskap som *ett sätt att tänka* och att den är *personlig*, något man kan göra bruk av. Kunskapen är preliminär och osäker, den är *under utveckling*, till skillnad från den inlärningsteknologiska synen på kunskap där kunskap ses som *produkt, mätbar* och *sann*. Med klassisk undervisning menas att läraren undervisar kring den sanna kunskapen och förmedlar denna till eleverna. Som kontroll på om eleverna tillägnat sig kunskap ordnas ett prov för att mäta om eleverna kan reproducera den sanna kunskapen. Man kan säga att denna form av undervisning konstruerar elever till goda reproduktörer och inte till självständigt tänkande elever.

Den konstruktivistiska kunskapsprocessen skulle kunna uttryckas som en kombinatorisk process där eleverna kombinerar ny information med gammal besjälad sammansatt kunskap. Ny kunskap består av en del nytt och en del gammalt. Skapandeprocessen, som utgör en av slöjdämnet hörnstenar definierar Vygotskij som en kombinatorisk process där skapelsen består av en del reproduktion och en del nyskapande. Utifrån detta resonemang skulle man kunna anta att lärandeprocessen och skapandeprocessen är syskonprocesser och att resultatet av denna kombinatoriska process utvecklar en helare människa.

### **Den praktiska kunskapen**

Här vill jag lyfta fram en annan aspekt av slöjd som bildningsmedel den så kallade tysta kunskapen dvs. hur ett praktiskt arbete i olika material genererar många fler kunskaper, erfarenheter och kompetenser än ”bara” det praktiska. I slöjd är bland annat kroppskunskapen en sådan bakomliggande tyst kunskap. Genom den praktiska erfarenheten lär man sig inte bara det som skall göras, det medvetna, utan också den tysta bakgrunden, som man får i sig som sinnlig, kroppslig och begreppslig. På så vis blir också det sammanhang där elevens kunskaper utvecklas betydelsefull som en tyst bakgrund till dessa kunskaper.

Dewey menar att i skolan anser man allt för ofta att det kommer an på eleverna att ta till sig kunskap som utanförstående åskådare, som om detta kan komma till stånd direkt genom en inre kraft.

Det som kallas medvetande betraktas som något väsenskiilt från de kroppsliga organen. Medvetenhet betraktas som något rent mentalt och kognitivt och de kroppsliga organen som en irrelevant och störande fysisk faktor.

Dewey problematiserar denna dualism mellan medvetande och kropp som olycklig för elevens lärande och lärares pedagogiska arbete.

Det är den nära förbindelsen mellan aktiviteten och dess följder som leder till insikt och mening.

## **Referenser**

- Borg, K. (1995). *Slöjämnet i förändring 1962-1994*.
- Bruner, J.S. (1971). *På väg mot en undervisningsteori*.
- Carlgren, I. och Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*.
- Hartman, P. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid?*
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*.
- Marton, F. och Booth, S. (2000). *Om lärande*.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*.
- SOU (1992:94). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur *Skola för bildning*.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier*.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*.

*Eva Blomdahl*

## Teknik som skolämne

### Inledning

Den smått otroliga tekniska utveckling som har ägt rum under det senaste århundradet har gett oss enorma mängder av kunskapsstoff. Denna kunskapsexplosion gör att mängden av information idag är så stor att det är omöjligt för den enskilde individen att greppa allt. Detta gäller inte minst all den samlade kunskap som finns inom teknikområdet. Den allmänna diskussionen om lärande och kunskap som har ägt rum de senaste årtiondena har koncentrerats mot förmågan att hantera information till skillnad mot tidigare då det handlade om att minnas information. Förmågan att hantera information, sortera och kunna dra slutsatser samt att se sammanhang och därmed skapa mening anses centralt samt att utveckla elevernas förmåga att kontinuerligt lära och utveckla sin kompetens för att de ska kunna hantera de situationer de i framtiden möter. Men vad betyder det specifikt för teknikämnet? Vad ska ingå i teknisk bildning? Vilka förmågor vill vi att alla elever ska ha möjlighet att erövra för att de ska kunna leva i denna snabbt föränderliga värld som kräver att människan ska vara flexibel

och anpassningsbar för nya situationer samtidigt som hon också måste skapa mening i en sådan tid av snabb utveckling?

I denna artikel försöker jag ge min syn på vad teknisk bildning i grundskolan idag kan vara. Inledningsvis beskriver jag ett exempel från skolpraktiken. Utifrån exemplet kommer jag sedan att föra en diskussion kring innehåll och arbetssätt för teknikämnet samt vilka förmågor och kompetenser ett sådant sätt att arbeta kan ge elever.

### ***Ett exempel från skolpraktiken***

Exemplet är hämtat från årskurs 6 (100 tolvåriga elever i 4 klasser) och visar på hur en planerad förändring i närmiljön används som underlag för ett projektarbete i teknikundervisningen. Projektet sträckte sig över 6 veckor och dokumenterades med hjälp av observationer, videoinspelningar, bandade intervjuer med lärare och elever samt elevarbeten som samlades in under tiden. Bakgrunden var att kommunen planerade att bygga ett höghus i skolans närhet som skulle förändra landskapsbilden. Olika arkitektkontor hade lämnat in sina förslag i form av skisser och model-

ler som vid projektarbetets start fanns utställda i stadsdelskontoret. I tidningarna förekom artiklar och insändare som berörde ämnet med avseende på det planerade husets inverkan på naturen, husets utseende och dess konstruktion m.m. De olika artiklarna användes inledningsvis i undervisningen för att ge eleverna möjlighet att sätta sig in i problematiken. Här följer en beskrivning av projektets genomförande.

### **a. Formulering av uppdraget**

Uppdraget formulerades tillsammans med eleverna i respektive klass efter det att de satt sig in i de olika artiklarna, insändarna samt de olika förslagen på ett nytt höghus från arkitektkontoren. Uppdraget löd: Designa din egen version av ett höghus i närmiljön.

*Här hade eleverna möjlighet att utveckla ett intresse för uppdraget genom att ställa frågor, iaktta likheter och olikheter mellan de olika förslagen på lösningar, diskutera och argumentera för sina respektive ståndpunkter och vara öppna för andras åsikter.*

### **b. Analys**

Arbetet startade med att platsen för det planerade bygget besöktes och den kringliggande bebyggelsen studerades med avseende på historia, husens konstruktion samt konsekvenser för människans boende beträffande trafikproblematik, ingrepp i naturen osv. som ett nytt höghus skulle medföra. Bland annat gjordes en trafikundersökning. Eleverna tittade också på en film som vi-

sade husens konstruktion under olika tidsepoker där även moderna huskonstruktioner beträffande hållfasthet, materialval samt estetik behandlades. Filmvisningen kompletterades med en guidad rundvandring i staden ledd av personal från Arkitekturmuseet. Tre tekniska system som är kopplade till huset studerades (vatten och avlopp, el i hemmet samt avfallshantering).

*Här hade eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att söka information från olika källor (t.ex. bibliotek, Internet, stadsarkitekt), se sammanhang, få kunskap om olika system i huset och begrepp knutna till det aktuella teknikområdet m.m.*

### **c. Konstruktion/visualisering**

Eleverna delade in sig i grupper, 2-4 i varje grupp. Eleverna startade med att först själva skissa på sina versioner av ett höghus. Detta efter lärarens genomgång i skissteknik, det vill säga perspektiv, skala, fram- ovan- och sidovy av huset. Förutsättningarna för modell; material till förfogande, modellens skala etc., innehåll i den tekniska rapporten (dokumentation), presentation och bedömning fastställdes samt tidsram. Grupperna skisserade därefter olika förslag på lösningar för att så småningom diskutera fram den mest lämpliga lösningen.

*Under arbetet med skisserna hade eleverna möjlighet att utveckla bl.a. sin kreativa förmåga, förmåga att presentera och värdera olika idéer, färdighet att skissa etc.*

Modellerna byggdes efter det att de tidigare gjorda skisserna diskuterats och reviderats i grup-



perna. Eleverna fick även genomgång om olika material, sammanfogning, verktyg samt estetisk framställning vid modellbygge.

*Under arbetet med modellerna hade eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att använda sig av tekniska principer, rätt verktyg, välja och använda rätt material till modellen, använda skala, tillverka modell och utveckla sin visuella förmåga.*

Efter genomfört arbete fick eleverna genom presentationsprogram simulera stadsbilden med gruppens modell inmonterad. Varje elev fick också dokumentera det färdiga arbetet i form av en teknisk rapport. Där samlades skisser, bilder av den färdiga modellen, beskrivning av tillvägagångssättet, en beskrivning av ett av husets tekniska system, en text som presenterade det hus man själv bodde i samt egna reflektioner kring projektet.

*Genom arbetet med den tekniska rapporten hade eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att sovrna, strukturera, komplettera och sammanställa materialet, skriva, göra ritningar och tabeller, använda datorn som verktyg för presentation, reflektera över sitt arbete och föreslå möjliga förbättringar.*

Modellerna tillsammans med tekniska rapporter ställdes ut i skolan. Eleverna presenterade också sina modeller inför klassen samt på ett öppet hus där föräldrar, stadsdelsnämndens ledamöter, samt tidningsreportrar var inbjudna. Elevernas engagemang i projektet uppmärksammades efteråt i pressen.

#### **d. Utvärdering/reflektion**

Utvärdering gjordes efter avslutat arbete tillsammans med eleverna. De visade att de fått förståelse för husets betydelse för människan samt förståelse av något eller några av de tekniska system som är kopplade till huset. De hade förståelse för och förtrogenhet med begrepp som arkitekt, konstruktion, grund, stomme, fönster, tak, takstolar, byggnadsmaterial, samhällsplanering samt husets inverkan på naturen och stadsmiljön.

Eleverna var stolta över sina arbeten men uttryckte självkritik i fråga om sina modellkonstruktioner. De var medvetna om vilka förändringar som skulle göras ifall de fick uppdraget ännu en gång. Eleverna hade dessutom utvecklat förmåga att planera, organisera, arbeta systematiskt samt att samarbeta och att vara uthålliga.

### **Teknikgestaltning**

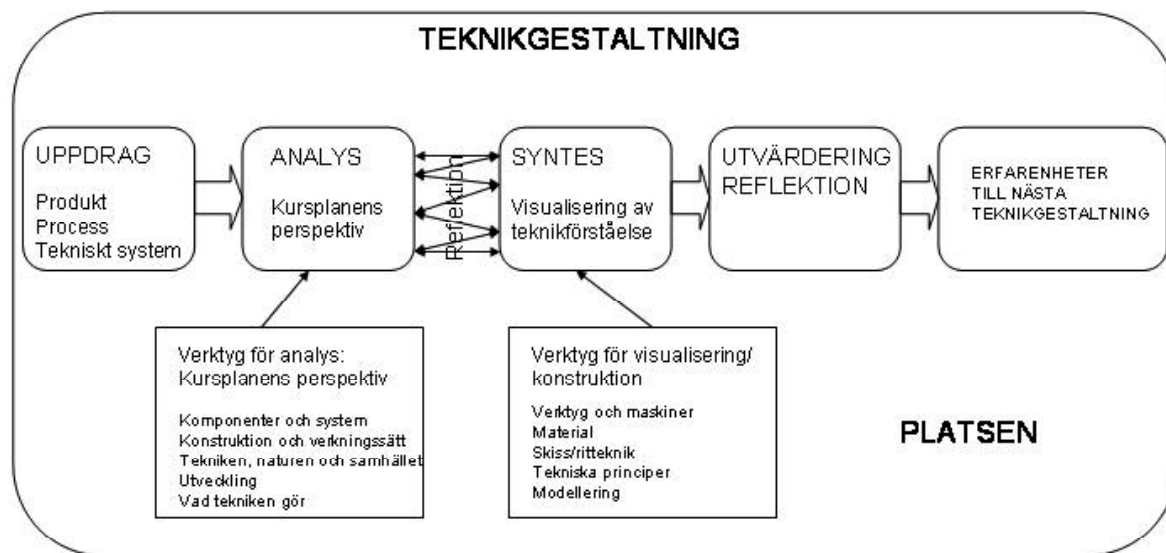
Lyfter vi nu upp detta exempel från skolpraktiken som en idé kring både innehåll och arbetssätt för att arbeta med teknik i grundskolan för att därmed ge eleverna en teknisk bildning så skulle man kunna säga att genomförande av projektarbeten kan sammanfattas på följande sätt:

Man utgår från tekniken som finns i närmiljön, där elevens erfarenhet och engagemang är utgångspunkten för val av produkt, process eller tekniskt system (*platsen med olika produkter, processer och tekniska system*). Genom att använda teknik som finns i närmiljön som lärostoff blir

det också naturligt att använda platsen som lärandearena. Vilka produkter, processer eller tekniska system som lärare och elever väljer att arbeta med måste utgå utifrån elevernas ålder och engagemang samt lokala förutsättningar. Lärandeprocessen (*teknikgestaltningsprocessen*) startar genom att *uppdrag* formuleras tillsammans av lärare och elever. Eleverna skaffar sig kunskap kring det aktuella uppdraget. Varje uppdrag förutsätter en ingående analys av produktens eller systemets utveckling, funktion och uppbyggnad samt analys av för- och nackdelar när det gäller dess effekter på natur, samhälle och individens livsvillkor. Olika perspektiv kan här tjäna som verktyg för läraren och eleverna att inrikta analysen så att tekniken sätts in i ett sammanhang. Perspektiv att behandla ett valt lärostoff under analysfasen är

att analysera den valda tekniken ur ett utvecklingshistoriskt perspektiv, ur ett system och komponentperspektiv, ur ett funktionsperspektiv samt ur ett perspektiv som behandlar tekniken, människan och samhället.

Den tredje fasen *visualisering/konstruktion* är en syntesfas där eleverna med hjälp av skisser, beskrivningar, modeller, dokumentation och simuleringar visar sin förståelse. Samtidigt som elevens förståelse synliggörs får läraren således underlag för bedömning av elevens erfarenhetsskapande. Både före, under och efter avslutat arbete ges eleverna tillfällen till *reflektion*. Slutligen tas reflekterade erfarenheter från den genomförda teknikgestaltningsprocessen med till nästa teknikprojekt. När platsen sätts in i hela teknikgestaltningens sammanhang kan en modell se ut så här:



Didaktiskt sett är denna modell en sådan som på engelska har kallats 'negotiating the curriculum', eller 'school-based curriculum development', det vill säga en modell, där lärare och elever gemensamt förhandlar om den didaktiska uppläggningsen av ett arbetsområde eller ett uppdrag (Arfwedson, 2003). Syftet hos denna förhandling är just att få elever att ta större ansvar över sitt lärande. Den didaktiska modellen av teknikgestaltning är inte en linjär process, utan snarare består den av en pendling mellan analys, visualisering/konstruktion och reflektion.

Förståelse är något som utvecklas över tid. Dessa elever hade under två år arbetat på liknande sätt med projekt inom andra teknikområden och var någorlunda förtrogna med sättet att arbeta. Lärarna i det aktuella exemplet hade rollen som handledare. För genomförande av teknikprojekt i tidigare skolår där eleverna av förklarliga skäl ännu inte behärskar detta sätt att arbeta i lika hög grad får läraren en annorlunda roll. Här handlar lärarrollen om att vara medkonstruktör och tillsammans med eleverna i projekt utforska omvärlden, i detta fall den tekniska omvärlden. Men målsättningen är detsamma, det vill säga att utveckla elevernas förmåga att arbeta i projektform samt att eleverna får förståelse kring tekniken på platsen.

Teknikgestaltning är en kunskapsuppbyggande process där teori och praktik vävs samman. Gestaltungsprocessen i teknikundervisningen liknar ingenjörrens, industridesignerns, och framför allt arkitektens gestaltande arbetssätt. Arkitekten

bygger inte huset själv men i de modeller och ritningar som levereras för senare produktion finns en mängd kunskaper inbyggda. Huset som projekteras ska vara anpassad för människan, passa in i landskapet och övrig bebyggelse samt uppfylla olika krav som gäller konstruktionen etc. Till skillnad från arkitekten kommer dock inte eleverna att uppfinna, skapa eller utveckla användbara tekniska produkter. Genom analyser från olika perspektiv samt fysiska modeller, skisser, simuleringar, dokumentation etc. får de istället insyn i och kunskap om teknikens uppkomst, funktion, och dess betydelse för människa, natur och samhälle. Den filosofiska grunden för detta sätt att tänka kring innehåll och arbetssätt för teknikämnet har jag redogjort för i tidigare artiklar (2005; 2006).

### ***Mål för teknikämnet i den obligatoriska skolan***

Målet för grundskolans teknikämne är, som jag ser det, att utveckla en teknisk medvetenhet om teknik i närmiljön. Genom att konsekvent arbeta med olika perspektiv kring ett lärostoff riktas innehållet till att ge en mer holistisk betraktelse av den valda tekniken. Det handlar om inomtekniska kunskaper som artefaktens konstruktion och verkningssätt och deras funktion i tekniska system men även kunskaper om hur tekniken över tid utvecklats samt samspelet mellan tekniken, människan, samhället och naturen. En teknisk medvetenhet innebär också förståelse av

tekniska begrepp knutna till den valda tekniken och är centralt för förståelsen av vår tekniska omvärld. Under tiden i grundskolan behandlas olika teknikområden, på så sätt kan man här tala om att förståelsen växer och breddas.

Ytterligare ett mål för teknikämnet är, som jag ser det, att eleven ska utveckla sin förmåga att arbeta i projektform. Genom att i projekten arbeta med moment av problemlösning där inga givna lösningar finns att tillgå, utvecklar eleven ett tekniskt tänkande (Franus, 2000).

Elever har också möjligheter att utveckla sin kommunicerande förmåga t.ex. i form av skisser, bilder, modeller och med hjälp av digital teknik. Dessa förmågor utvecklas alltså under tiden som eleverna samtidigt för förståelse om vår tekniska omvärld.

Utifrån det inledande exemplet från skolpraktiken har jag så kommit fram till vad jag ser som centrala delar i teknisk bildning för grundskolan för att ge elever redskap inför framtiden.

- teknisk medvetenhet inom skilda teknikområden
- förmåga att arbeta i projekt och med problemlösning
- förmåga att kommunicera sina tankar och idéer med hjälp av olika presentationstekniker som tal, skrift, skisser, bilder och modeller såväl manuellt som digitalt.

## **Sammanfattning**

Syftet med denna artikel har från min sida varit att lämna ett bidrag till diskussionen om vad teknisk bildning kan tänkas vara. Utifrån ett exempel från skolpraktiken har jag beskrivit hur jag ser på innehåll och arbetssätt för teknikämnet samt vilka kompetenser som jag anser är värda att fokusera undervisningen på i teknikämnet. Artikeln avslutas med ett tänkvärt citat från skriften *Företagsamma skolan, SAF* om vad näringslivet anser som centralt att utveckla hos elever i den obligatoriska skolan.

En skola som skall skapa företagsamhet och förutsättningar för ett livslångt lärande måste bygga på ”*problem som söker kunskap*”! Om skolan skall ge eleverna en allmänmännisklig kompetens som ger individen förmåga att klara av rollen som medborgare i ett komplext samhälle innebär detta att skolan måste skapa situationer där eleverna kan utveckla denna kompetens. Situationer som ger likartade förutsättningar som livet utanför skolan. Skolans uppgift blir att utveckla former för att stödja elevernas arbete med att bearbeta dessa situationer.

Delar av artikeln kommer att presenteras på PATT-18 konferensen “Teaching and Learning Technological Literacy in the Classroom”. Glasgow, Scotland, 21-25 June 2007.

## Referenser

- Arfwedson, G. (2003). "Curriculum as a Teacher Problem". I *Skolan och tusenårskiftet: en vänbok till Ulf P. Lundgren*. Research Reports 2003:2, (red.) E. Forsberg. Uppsala: Uppsala universitet, STEP, Department of Teacher Education, s.189-204
- Blomdahl, E. (2005). "Towards a Philosophy of Technology Education Based on Heidegger and Dewey", pp. 103-126 in L. Lindström, ed., *Technology Education in New Perspectives. Research, Assessment and Curriculum Development*. Stockholm: HLS Förlag
- Blomdahl, E. (2006). "Att undervisa i teknik – försök till en undervisningsfilosofi utifrån Heidegger och Dewey". *Nordina*, 2006 (3).
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A.R. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*, övers. G. Arfwedson & G. Arfwedson. Stockholm: HLS Förlag.
- Franus, E. (2000). *Wielkie funkcje technicznego intelektu*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Risberg, O & Madsén, T. (1997). *Företag som läromedel*. Stockholm: Svenska Arbetsgivareföreningen, 1997.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Eva Björkholm*

## **Teknik i förskolan och skolan ur ett lärarutbildningsperspektiv**

”Ska du bli tekniklärare för yngre barn?” Denna fråga ställs ofta till våra lärarstudenter av en förvånad och undrande omgivning. Teknik uppfattas av många som både svårt och tråkigt och är något som bara finns här i vårt moderna samhälle utan att vi egentligen reflekterar närmare över det.

På LHS finns sedan höstterminen 2001 en inriktning inom lärarutbildningen i ämnet teknik – Barn, teknik och skapande, 40 p – som vänder sig till blivande lärare i förskolan och grundskolans tidigare skolår. Sedan starten har ca 190 studenter genomgått denna utbildning och därmed bidragit till att förhoppningsvis både kunskap om och undervisning i teknikämnet har fått ökad spridning bland förskolor och skolor på fältet. Ytterligare ett 40-tal studenter har studerat 20 p teknik, i form av en breddningsspecialisering. Jämfört med den tidigare lärarutbildningen, som endast innehöll 2,5 p teknik för de blivande 1-7-lärarna samt 5 eller högst 10 p för 4-9-lärarna, innebär den nya utbildningen ett stort framsteg för teknikämnet.

Fastän teknikämnet varit obligatoriskt i grundskolan sedan läsåret 1982/83 har ämnet betydan-

de svårigheter när det gäller att etablera sig som ett skolämne, vilket bekräftas i flera undersökningar. I och med införandet av Lpo94 fick teknikämnet en egen kursplan som innefattar mål att uppnå i slutet av årskurs 5 och 9 i grundskolan. Uppnåendemålen skall förstås som mer konkret beskrivna kontrollstationer under elevernas väg genom grundskolan, här tydliggörs också teknikämnets mål, vilket i praktiken innebär att undervisning i teknik skall börja bedrivas i grundskolans tidigare skolår. Även i förskolans läroplan, Lpfö98, finner man formuleringar, både i beskrivningen av förskolans uppdrag och i dess mål, där teknik lyfts fram som t.ex. ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker”.

Här kommer kortfattat några centrala delar i inriktningen Barn, teknik och skapande att lyftas fram, vilka, enligt min mening, även är viktiga aspekter på teknikundervisningens innehåll och arbetssätt rent allmänt. Av utrymmesskäl kommer inte andra viktiga ”röda trådar” som löper genom hela inriktningen att tas upp här, som t.ex. pedagogisk dokumentation, som används

som redskap för att synliggöra sitt eget och barns lärande, och IT-kompetens som ett redskap i teknikundervisningen.

## ***Teknikbegreppet***

Teknik är ett mångtydigt och ett, för många, (negativt) laddat begrepp. Risken är stor att det uppstår kommunikationsproblem som grundar sig i att man lägger in olika betydelser i begreppet. En viktig del i början av utbildningen är att studenterna reflekterar över teknikbegreppet och dess definition. För de allra flesta innebär detta att teknikområdet vidgas betydligt och blir till något som finns överallt i vår omgivning och angår oss alla. Nationalencyklopedins (2007) definition av teknik kan illustrera denna breda syn på teknik:

sammanfattande benämning på alla människans metoder att tillfredsställa sina önskningar genom att använda fysiska föremål

Teknikämnet i grundskolan tar sin utgångspunkt i en teknikdefinition som är snarlik den ovan citerade. Utifrån de reflektioner kring vad teknik innefattar, blir tekniken plötsligt synlig för många studenter och de får en ökad medvetenhet om att teknik finns överallt i vår närhet och genomsyrar våra liv.

## ***Teknisk problemlösning***

Teknik har utvecklats genom praktiskt provande, där misstag som begåtts följts av praktiskt provande på nytt. Denna tekniska problemlösningsspro-

cess är central även i teknikundervisningen. När man själv får erfarenheter av att praktiskt arbeta på detta sätt, skapas möjligheter till förståelse av arbetsprocessens speciella villkor. Genom att göra saker med händerna förstår man även andra saker som annars kan vara svåra att förstå. Erfarenheter som man får genom görandet är alltså värdefulla i den kunskapande processen. Det innovativa tänkandet är viktigt i all teknisk problemlösning, ofta kommer här kunskaper från en mängd olika områden till användning. För att kunna visualisera sina idéer behöver man både skisser och modeller. Detta ingår därför även som separata inslag i inriktningen. Kunskap om tekniska principer samt material- och verktygskännedom är också viktiga inslag. Olika förmågor som uthållighet, uppfinningsförmåga och förmåga att utnyttja förebilder etc. tränas och utvecklas i den problemlösande processen, (se Lars Lindströms processkriterier kring skapande förmåga, 1999). I utbildningen samarbetar vi med Snilleblixarna, en landsomfattande rörelse som vänder sig till barn i åldrarna 5-11 år, som har som syfte att stimulera barns ”nyfikenhet, fantasi, kreativitet, initiativförmåga och självtillit för att våga ta fram helt ”omöjliga” idéer och uppfinningar”. Vid skolbesök får studenterna en inblick i elevernas arbete med sina uppfinningar och de medverkar även under de dagar i maj varje år då Snilleblixarna presenterar sina uppfinningar på Tekniska museet. Genom dessa erfarenheter får studenterna redskap för att kunna handleda elever i den tekniska problemlösningssprocessen.

## ***Teknik i närmiljön***

Det faktum att teknik finns överallt i vår omgivning, skapar möjligheter till att använda ett nästan oändligt antal områden som utgångspunkt i teknikundervisningen. I utbildningen studerar våra studenter både hur enskilda tekniska artefakter ingår i tekniska system samt större tekniska system i närsamhället som t.ex. transport, avfall, kommunikation, vatten och avlopp och energi. Här finns massor att studera i närsamhället, genom olika studiebesök får de kunskaper om t.ex. miljöåtgärder i Hammarby Sjöstad, hur ett avloppsreningsverk fungerar eller hur en TV-inspelning går till. Genom att i undervisningen utgå ifrån den teknik som finns i närmiljön, blir det även möjligt att möta barnens tidigare erfarenheter och arbeta vidare utifrån dessa. När tekniken sätts in i ett större sammanhang finns en möjlighet att få en övergripande förståelse för tekniken och att även reflektera kring teknikens konsekvenser för naturen, människan och samhället. Genom att studera teknikens historia kan en medvetenhet skapas om teknikens betydelse för samhällsutvecklingen i ett historiskt perspektiv. Här kommer andra skolämnen och verksamheter in på ett naturligt sätt, och man kan med fördel arbeta med större tematiska områden.

## ***Projektarbete som arbetsform***

I utbildningen arbetar studenterna i ämnesövergripande projektarbeten, där själva arbetsformen projektarbete, med dess ingående faser från

problemformulering till utvärdering, är central. Detta ger studenterna redskap att själva planera och genomföra olika teknikprojekt. Flera av de projektarbeten som studenterna fullföljer under utbildningen, genomförs i samarbete med olika museer. Sedan några år arbetar studenterna med projektarbeten i samverkan med Tekniska museet och Arkitekturmuseet. Detta ger tillfällen till att få såväl kunskaper om museernas verksamhet, inklusive utformningen av dess pedagogiska verksamhet, som möjligheter att använda sig av dessa som informationskällor i form av de utställningar, arkiv etc. som finns att tillgå. Personalen på museerna bidrar också med sina specialkunskaper på olika sätt. Vid några tillfällen har även studenterna medverkat i själva utvecklingsarbetet av museernas öppna verksamhet för barn. Sådana uppdrag har upplevts som givande både av studenterna och museernas representanter. De erfarenheter som studenterna fått genom samarbetet med museerna ger dem förhoppningsvis inspiration att använda sig av dessa i den framtida yrkesverksamheten.

Under inriktningens sista moment arbetar studenterna med att utforma en lokal kursplan i teknik som är anpassad till den egna VFU-skolan/förskolan. Här ”knyts säcken ihop” och nyvunna kunskaper, erfarenheter och insikter bidrar tillsammans i formuleringsprocessen som mynnar ut i en konkret beskrivning kring hur man kan arbeta med teknik och vilka förmågor som barnen då förväntas utveckla. Detta dokument har ofta tagits emot mycket positivt av förskolorna



och skolorna och förhoppningsvis bidrar det till en ökad kunskap om teknikämnet och att teknikundervisningen får en ökad omfattning bland yngre barn.

### **Referenser**

Fabricius, T., Malm, I. & Pisilä, S. (2002). *Skolinspektörernas halvårsrapport 2001: grundskolan*. Rapportserie 2002:1. Stockholm: Utbildningsförvaltningen

Lindström, L., Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål (US 98). Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket/ Liber Distribution

Lpfö 98, *Läroplan för förskolan. 1998*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

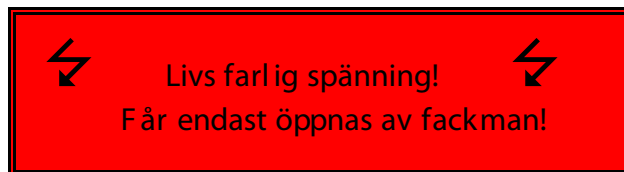
*Nationalencyklopedin* (2007) [www.ne.se](http://www.ne.se)

Snilleblixarna (2007) [www.snilleblix.nu](http://www.snilleblix.nu)

Teknikföretagen (2005). *Alla barn har rätt till teknikundervisning!: en rapport om teknikämnet i dagens grundskola*. [www.teknikforetagen.se](http://www.teknikforetagen.se)

Inga-Britt Skogh

## Barns bilder av teknik



Ännu idag minns jag den röda lapp som satt fastklistrad på bakstycket av den TV-apparat som mina föräldrar köpte 1958. Vi barn instruerades nogsamt att närma oss vår TV med stor försiktighet. Jag, som var yngst, fick särskilt strikta förhållningsorder. Skulle jag själv sätta på apparaten för att se Andy Pandy eller Humle och Dumle (den tidens Bollibompa) måste det ske under överinseende av ett äldre syskon eller av någon av föräldrarna. Att ens snudda vid bakstycket var otänkbart! Många gånger när jag sneglade på denna röda lapp på apparatens baksida funderade jag över hur någon livs levande människa vågade och kunde inte bara öppna apparaten utan också laga den!

Under många år bar jag med mig bilden av en tekniker som någon som kunde det som ”vanliga” människor inte kan. Att det var en man var givet – det både hördes (”fackman”) och syntes (den TV-reparatör som någon gång kom för att

laga vår TV var alltid en man). Mycket har hänt sedan dess. Tekniken har utvecklats och teknik-användningen har förändrats. Får skulle väl idag 2007 komma på tanken att av säkerhetsskäl bevaka när barnen sätter på sina datorer, TV-spel, DVD eller mobiler. Frågan är om också de bilder av teknik som dagens barn och unga bär med sig har förändrats. Vad är egentligen teknik för barn av idag, år 2007?

Jag har haft förmånen att i samband med olika studier<sup>1</sup> samtala med barn i de tidiga skolåren (elever 6-12 år) om hur de uppfattar teknikbegreppet. De svar jag har fått ger anledning till eftertanke.

<sup>1</sup> Artikeln bygger på resultat från studier gjorda under perioden 2001-2005 (se referenslista)

## Vad är teknik?

Bland de allra yngsta barnen (6-7 år) visar sig teknikbegreppet vara tämligen okänt. Frågan ”Vad tänker du på när du hör ordet teknik? är för många i denna ålder svår att besvara. Få av de tillfrågade barnen (både pojkar och flickor) associerar inledningsvis till något speciellt (”har aldrig hört talas om”). Efter en stunds funderande ger emellertid flera av dem förslag på vad de tror att teknik skulle kunna vara:

*”Kanske ett jobb?”*

*”När vi leker tillsammans?”*

*”Kanske saker ... som en klocka eller att måla”*

*”Teknik, sånt håller bara barn på med – inte vuxna!”*

Också bland åtta- och nioåringarna ställer uppgiften att verbalt definiera teknikbegreppet till bekymmer. Teknik är inget självklart begrepp för dem. Även om det finns åtta- och nioåringar som utan vidare medger att de inte vet vad teknik är tycks flertalet anse att denna brist på kunskap är lite förarglig. För att slippa stå svarslös är det många som gissar:

*”Det vet jag! Det är att ta det lugnt.*

*De har de sagt på TV!”*

*”Tja, (ser sig omkring i rummet)... det kan vara ett skåp*

*... som man förvarar saker i.”*

Bland barn i åldern 9-10 år tycks begreppet teknik mer bekant. De bilder av teknik som dessa lite äldre barn ger uttryck för skiljer sig från de yngre barnens. Variationen i svaren är mindre bland de

lite äldre barnen och bilden av vad teknik ”är” tycks alltmer schablonartad.

*”Jag tänker på maskiner och sladdar.”*

*Elektriska saker ... och bilar.”*

Idén att teknik har att göra med *hur* man gör det man gör är också vanlig liksom uppfattningen att man måste vara klyftig och smart för att hålla på med teknik.

*”Teknik? Då är man är bra på något.*

*Och man koncentrerar sig.”*

*”Att man är klyftig och smart.”*

## Teknik – igår ... och imorgon?

De barn jag har talat med är alla födda någon gång under 1990-talets senare hälft fram till sekelskiftet år 2000. Det faktum att den tekniska utvecklingen varit så påtaglig under dessa barns uppväxt har hos mig väckt frågan om dessa barn ser teknik som en ny och modern företeelse eller om de tror att teknik alltid har funnits. En annan fråga jag har varit intresserad av är hur barn ser på teknikens betydelse i framtiden.

Att teknik är en gammal företeelse är de flesta 11-12 åringar överens om. Så här säger tre av de tillfrågade barnen:

*”Teknik har alltid funnits fast nu lägger man mer märke till det. Man har ju alltid lagat saker.”*

*”Det har funnits ett tag. Jättelänge faktiskt ... minst 100 000 år.”*

*”Teknik har nog funnits jämt ... ja... alla saker man har byggt ... och telefonen.”*

Vad som räknas som ”förr i tiden” är inte alltid det samma för alla tillfrågade barn. För Lisa (10 år) ligger ”förr i tiden” betydligt närmare än stenåldern eller antiken:

*”Teknik förr? Ja, det fanns det väl ... i alla fall när min mamma och pappa var små.”*

När det gäller teknikens betydelse i framtiden är de flesta barnen överens om att denna kommer att öka. De flesta uttrycker sig ungefär som Nils och Eva (båda 11 år):

*”Det blir nog mer teknik i framtiden ... datorer och Internet.”*

*”Mer viktigt i framtiden, mer utveckling och mer saker som verkar bra.”*

Förhoppningar om intressanta och spektakulära uppfinningar förs också fram av barnen:

*”Kanske tidsmaskiner”  
”Flygande bilar vore kul.”*

Det tycks som om barnen ser det som naturligt att teknikutvecklingen fortsätter på samma sätt som det gjort hittills under deras levnad. Min fråga om de tycker att denna utveckling är positiv tycks väcka en viss förvåning. De flesta av barnen reflekterar inte någon längre stund över denna fråga utan svarar spontant ungefär som Eva:

*”Det är väl ... bra?”*

Alla tillfrågade barn är emellertid inte odelat positiva. Åsikten att teknikutvecklingen kan ha sitt pris framförs också av några barn.

*”Teknik kan ju vara på olika sätt och så ...  
Det finns ju bra och dåliga grejer.”*

### **Hur vet man att man ”kan” teknik?**

Föreställningen om att känslor av tilltro respektive brist på tilltro till den egna tekniska förmågan har en avgörande betydelse för hur man lyckas med teknik ger många barn uttryck för. För dem tycks det också framstå som självklart att tilltron står i direkt relation till erfarenheten. Två av barnen uttrycker sin insikt om detta på följande sätt:

*”Men jag har ju redan gjort såna där kopplingar förut så det klart att jag vet hur man gör.”*

*”Jag har faktiskt aldrig gjort sånt här förut så det är inte så säkert att det kommer att gå.”*

På frågan om hur man vet att man är bra på teknik har barnen också svar. De berättar intuitivt om det som många pedagoger och forskare har försökt formulera i ord. I fyra korta punkter sammanfattar de sina insikter. Känslan att veta att man ”kan” är, enligt barnen, ett resultat av

- de möjligheter man får,
- den vilja man har,
- det man faktiskt gör
- det man då uppnår.

En aspekt som inte synliggörs i dessa fyra punkter är betydelsen av speglingen i andra människor. Enligt bland annat Ahlgren (1991) är den självvärdering varje barn gör när det gäller den egna tekniska förmågan inte enbart ett resultat av

hennes/hans individuella mål, ambitioner, erfarenheter och förutsättningar utan även ett resultat av hur barnet ifråga tolkar andras reaktioner på den egna tekniska förmågan.

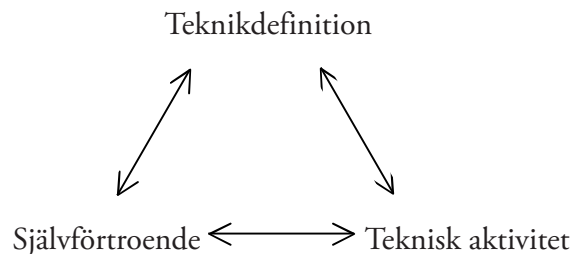
Det faktum att barnen inte nämner denna aspekt är intressant. Möjligen kan frånvaron av denna ”speglingsaspekt” förklaras med att barnen uppfattar betydelsen av omgivningens reaktioner som självklara och underförstådda men den skulle också kunna förklaras med att den viktigaste måttstocken på att ”kunna” och vara ”bra på teknik” för dessa barn i första hand tycks vara resultat och funktion. Det råder således stor enighet bland barnen om att utfallet av en teknisk aktivitet har en avgörande betydelse när det gäller tilltron till den egna tekniska förmågan – om någonting fungerar då vet man att man har gjort rätt, man vet att man ”kan” och att man är ”bra på teknik”.

### **Bilder av teknik – och vart de bär**

De bilder och erfarenheter av teknik som barnen i de olika studierna förmedlar till oss ger en inblick inte bara i deras tankar om teknik. De ger oss dessutom en inblick i hur bilden av teknik påverkas och förändras med tid och ålder. För de allra yngsta barnen kan teknik vara nästan vad som helst. De har få förutfattade meningar och förefaller öppna när det gäller att ta till sig och pröva på det som kallas för teknik. Denna vida, divergenta teknikdefinition som de yngsta barnen ger uttryck för blir allt ovanligare ju äldre barnen blir.

Teknikdidaktisk forskning<sup>2</sup> har, när det gäller elevers sätt att definiera kunskapsområdet teknik, kunnat påvisa att valet av teknikdefinition beror av och återspeglar elevernas tidigare tekniska erfarenheter (eller brist på sådana erfarenheter). Den definition eleverna väljer återspeglar också elevens förhållningssätt till teknik och den kommer därmed att även återspegla elevens benägenhet att ägna sig åt teknik och teknisk verksamhet. (Figur 1) För skola och utbildning är detta ett viktigt samband.

*Figur 1* Sambandet mellan definition, aktivitet och självförtroende



Kunskap om hur individer och grupper uppfattar och definierar ett kunskapsområde kan och bör användas som utgångspunkt när det gäller att formulera strategier för en utveckling och fördjupning av inte bara definitionen av det aktuella kunskapsområdet utan också av intresset för kunskapsområdet ifråga och därmed (i förlängningen av detta) också erfarenheten och kompetensen inom kunskapsområdet ifråga.

<sup>2</sup> Skogh, I-B (2001)

Det är i vardagen som teknikbegreppet tar form. Bilden av vad teknik ”är” växer fram i samspelet med de människor som omger oss. För dem som i hem och skola får möjlighet att bygga upp en teknisk kompetens blir teknik en naturlig del av livet. För de barn som (precis som jag själv) inte får denna möjlighet blir teknik ofta något främmande och svårt. Rika möjligheter till tekniska erfarenheter – gärna redan i förskolan är ett effektivt sätt att ge barn en möjlighet att bygga upp en teknisk identitet till gagn inte bara för barnen själva utan också för samhället som helhet.

### **Referenser:**

- Ahlgren, R-M (1991) *Skolelevers självvärdering*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. (Studies in education and psychology 29)
- Skogh, I-B (2001) *Teknikens värld – flickors värld. En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola*. Studies in Educational Sciences 44. Stockholm: HLS Förlag

Skogh, I-B (2004) “Swedish girls’ and women’s perceptions of technology”. In *Women Creating Technology*. Rapport. EU/Equal-projekten FEMEVAL (Spain), Naoberschapsbank (Netherlands) och KomTek/Nutek (Sweden). European Social Fund, European Union (EU)

Skogh, I-B (2005) Hur tänker flickor och kvinnor om teknik? I *Tekniken i skolan*, nr 2 (Temnummer teknik och genus). CETIS, Norrköping

*Magdalena Stare*

## Teknikämnet i undervisningen

Jag har under flera år som civilingenjör arbetat tillsammans med utvecklingsingenjörer på flera framgångsrika teknikföretag i Sverige och arbetat som projektledare, systemansvarig mm. Nu befinner jag mig på Lärarhögskolan och vill här lyfta fram några tankar och reflektioner från min horisont när det gäller ämnet teknik.

Under de år som jag har arbetat som civilingenjör har jag sett hur arbetet med framtagning av produkter sker på flera företag i Sverige med världsledande produkter och tjänster, som SKF, Tetra Pak, Ericsson, AlfaLaval och Volvo. Att inhämta kunskap om de problem konstruktörerna ska lösa sker i ett tidigt skede i produktutvecklingscykeln. Detta upprepas sedan löpande under utvecklingskedet när olika material, konstruktioner, produktionsmetoder mm provas fram.

Konstruktören behöver kunskaper inom många områden. Det handlar om material, hållfasthet, konstruktionselement och tillverkningsmetoder mm. Dessa kunskaper krävs för att göra en konstruktion som uppfyller krav på funktion, utseende, passform, precision etc. Förutsättningarna för det aktuella projektet/problemet kan ändras under utvecklingens gång, vilket leder till att ny

kunskap måste inhämtas. Ny kunskap måste även sökas när ett resultat under utvecklingskedet inte blir tillfredsställande.

Den typ av kunskaper som efterfrågas under produktutvecklingsprocessen tillägnar sig ingenjörerna genom undervisning i grundskola, tekniskt gymnasium, teknisk högskola och yrkeserfarenhet. Yrkesverksamma konstruktörer ställs ständigt inför nya utmaningar, genom den snabba utvecklingen av material och konstruktioner. Utvecklingsingenjörerna har grundliga tekniska kunskaper, som de hela tiden relaterar ny kunskap till, drar slutsatser och skaffar nya erfarenheter utifrån. I nya sammanhang kan ofta tidigare kunskaper tillsammans med nya kunskaper skapa ett nytänkande.

### **Vad är viktigt att kunna?**

För att vi ska få kunniga ingenjörer som driver den tekniska utvecklingen framåt och därmed bidrar till att vårt samhälle utvecklas, måste vi väcka intresse för teknik hos barn och ungdom. ”Det gäller att hålla intresset uppe för teknik från förskola till gymnasium”, säger en lärare vid

Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm. Undervisningen vi erbjuder i skolan ska ge dem de kunskaper som de behöver för nästa steg i utbildningen eller för steget ut i näringslivet. Hur gör man det? Hur kan och bör vi i skolan agera för att nå de mål inte bara skola och eleven själv sätter upp utan även de som samhälle och näringsliv förväntar sig?

Enligt styrdokumenterna (Lpfö98, Lpo94 och Lpf94) ingår teknik i olika former som en viktig del i skolans åtagande. Jag har valt att lyfta upp några av de mål som eleverna ska nå eller sträva efter att nå, enligt gällande läroplaner.

I läroplanen för förskolan (Lpfö98) står att målet är att varje barn:

- ”utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära,
- utvecklar självständighet och tillit till sin egen förmåga,”

---

- ”utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler,”

---

- ”tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld,”

---

- ”utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika material och tekniker,”

---

- ”utvecklar sin förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp och för enkla naturvetenskapliga fenomen,”

Ur läroplanen för grundskolan (Lpo94) ser vi här några av de mål som skolan ska sträva mot:

- ”utvecklar nyfikenhet och lust att lära,”

---

- ”utvecklar tillit till sin egen förmåga,”

---

- ”lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,”

---

- ”känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,”

Ur läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94) ser vi här några av de mål som skolan ska sträva mot:

- ”Kan använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem

– reflektera över erfarenheter

– kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden

– lösa praktiska problem och arbetsuppgifter,”

---

- ”tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas,”



Dessa delar av läroplanerna kan man tillämpa i teknikämnet och sammanfatta som att eleverna ska känna till vissa begrepp, förstå vissa sammanhang, kunna använda sina kunskaper i problemlösning samt att de ska utveckla sitt självförtroende i ämnet och sin lust att lära.

Kursplanerna för respektive skolform beskriver mer preciserat vilka kunskapsmål eleverna ska ha uppnått och vilka mål skolan ska sträva mot att eleven uppnår. Lpo94 nämner bl.a.:

- ”utvecklar förmågan att reflektera över, bedöma och värdera konsekvenserna av olika teknikval för människan, samhället och naturen,
- utvecklar förmågan att omsätta kunskap om teknik, teknikanvändning och konstruktion till egna ställningstaganden och praktisk handling,
- utvecklar ett positivt intresse för teknik och får tilltro till sin förmåga att lösa tekniska problem.”

## Hur kan vi nå dessa mål?

Undervisning i att konstruera, lösa problem, bygga och utveckla med olika material ska alltså ske från förskola till gymnasium. Enligt min mening är det bara genom kvalificerad undervisning som intresse för teknik kan väckas och därefter behållas under hela elevens skoltid.

## Undervisningens sammanhang

För att skolorna ska kunna erbjuda en undervisning som väcker elevernas intresse, krävs inte bara att läraren har kunskaper i ämnet, utan även en förmåga att göra ämnet meningsfullt, att sätta in ämnet i sitt rätta sammanhang.

Börje Ekstig anser att inslag som ger kunskaper *om* ämnet och inte bara *i* ämnet, har avgörande betydelse för inläringen. Teknikhistoria blir därför en krydda i teknikundervisningen. Befintlig teknik kan sättas in i ett sammanhang och svara på frågor som: Hur har människan, samhället och miljön påverkats av denna tekniks utveckling? Eleverna kan gå vidare genom att tänka innovativt: Hur kan denna teknik utvecklas vidare? Vad blir nästa steg?

Eleven behöver även kunna relatera sina teknikkunskaper till kunskaper inom andra områden, kunna sortera information, samt uppskatta vad som är rimliga resultat. Kunskapen blir ett uttryck för elevens sätt att se världen.

”Istället för att se kunskapen som en substans kan man uppfatta den som en relation mellan människan och omvärlden. Det innebär att kunskap ses som uttryck för människans (elevens) förhållande till världen snarare än något som ska tas in eller läras in”.

(Carlgren & Marton, 2003, s. 195)

En professor och lärare på Kungliga tekniska högskolan, KTH, uttrycker sina tankar kring elevers/studenters behov av kunskaper så här:

”Ingenjörer behöver grundläggande kunskaper, fackkunskaper, samt förmåga att ta till sig information och kunna bedöma den.”

När internet används för informationssökning uppkommer ett behov av att kunna granska information och kunna tolka den. Elevens/studentens förmåga att sätta sina kunskaper i ett sammanhang är då viktig. Internet att användas allt mer för informationssökning. Samma professor fortsätter tala om framtidens informationssamhälle, det samhälle som vi ska förbereda eleverna/studenterna inför.

”Är den information som vi hittar på internet korrekt? Om den nu är korrekt, hur vet jag att jag kan tillägna mig den och använda den på rätt sätt? Vilken träning behöver elever så att de har rätt attityd till information så att den tolkas på rätt sätt?”

Med denna bild av framtidens informationssamhälle understryks vikten av att tekniken sätts i sitt sammanhang i undervisningen, i relation till omvärlden, och det kräver inom området kunniga lärare. Lärare som känner sig trygga i sin roll och som kan svara på elevernas frågor och funderingar inom teknikområdet.

### **Undervisningens innebörd**

Ulrika Tornberg skriver om begreppet ”innebörd” och menar då den sammantagna upplevelsen av undervisningen dvs. dess innehåll och hur undervisningen uppfattas av eleven. Läraren bör alltså reflektera över vilket budskap hon/han

vill förmedla i sin undervisning; Är min undervisning intresseväckande? Stärker den elevernas självförtroende? Tilltalar undervisningen både flickor och pojkar?

Ordet teknik förknippas ofta med något som elever uppfattar som smutsigt, tungt och bullrigt. Detta är en förklaring till att elever och i synnerhet flickor, uppfattar ämnet som ointressant. Gunilla Mattson skriver att flickor beskriver teknik som ”kallt och farligt” medan arbete med människor beskrivs av flickor som viktigt.

Mattson berör även att lärarens uppgift inte bara är att utveckla elevens tekniska kunskaper utan även belysa värdegrunden, stärka elevernas självförtroende, lära eleverna att lära mm. Lärarens roll för elevernas lärande ofta är underskattad.

”Elevernas intresse för naturvetenskap och teknik påverkas i hög grad av grundskollärans sätt att undervisa” (Mattson, 2005, s. 73).

### **Praktisk problemlösning i undervisningen**

Hur ger jag undervisningen den ”innebörd” jag önskar? Hur blir undervisningen intresseväckande? Flera forskare har lyft fram vikten av reflektion och delaktighet i den meningsskapande undervisningen. Att arbeta med praktisk problemlösning som arbetsätt, är vanligt förekommande i teknikundervisningen. Min erfarenhet är att praktisk problemlösning motiverar och engagerar de flesta elever. Grupparbeten eller en-

skilt arbete där ett tekniskt problem ska lösas och där eleverna har stor frihet att utarbeta lösningar, är ett arbetssätt som är väl förenligt med läroplanerna. Med praktisk problemlösning i mindre grupper får nyfikenheten och kreativiteten fritt spelrum. Eleverna får träna på att tala med varandra, använda tekniska begrepp och samarbeta.

Även den praktiska problemlösningen har en teoretisk del. När den teoretiska delen i undervisningen knyts till verkligheten eller till den praktiska delen, kopplas de tekniska begreppen till elevens förförståelse och egen begrepps värld.

”...eleven kan relatera det hon eller han lärt sig till ett större sammanhang som har betydelse för elevens liv och i samhället i stort.”

(Tornberg, 2000, s. 101)

När eleverna presterar ett resultat, en lösning på ett problem, stärker det deras självförtroende och får dem att känna delaktighet. Undervisningen upplevs meningsfull!

Jag anser att ”innebörden” i denna typ av undervisning har goda förutsättningar att utvecklas till att också bli intresseväckande undervisning som bygger upp självförtroendet och inspirerar eleven att söka vidare kunskaper i och om teknik.

### ***Balans mellan teori och praktik***

Eleverna behöver få både teoretiska och praktiska kunskaper i ämnet. Hur teori och praktik ska fördelas och motiveras i undervisningen har man försökt undersöka och analysera sedan lång tid tillbaka. Bruner talade på 1950-talet om ”det

undersökande arbetssättet” som undervisningsmetod. Bruner ansåg att innehållet bör presenteras på ett sådant sätt att eleverna kan ha nytta av det både i det praktiska livet och i sina kommande studier (Imsen, 2005). Bruner menade att inläring i första hand skulle bygga på elevernas egna undersökningar och upptäckter samt kunna överföras till så många andra situationer som möjligt (överföring, generalisering). Denna experimentella metod användes i skolans undervisning, men det visade sig att metoden inte gav den begrepps förståelse som många förväntat.

En av de efterföljande lärandeteorier, konstruktivismen, betonade vikten av att undervisningen skulle utgå från elevens egen föreställning, från elevens egna begrepp och förförståelse. Elevers vardagserfarenheter, som bygger på sunt förnuft, är i stort sett de samma som vetenskapsmännens i vetenskapens tidiga historia. Konstruktivismens styrka ligger i att den betonar att lärande måste utgå från elevens förförståelse. Konstruktivismen visar på svagheter i förmedlingspedagogiken och menar att det undersökande arbetssättet inte är tillräckligt. Elevernas förhandsuppfattningar måste lyftas fram, diskuteras och förändras. Laborativ verksamhet och teoretiska genomgångar gör att eleven får en ny förståelse att relatera begreppen till och därmed har begreppens betydelse förändrats.

”Laborativ verksamhet och teoretiska genomgångar fick ett gemensamt syfte: att medverka till begreppslik förändring”

(Ekstig, 2000, s. 148)

Det praktiska och teoretiska lärandet i teknikundervisningen kan också jämföras med det som kallas det instrumentella och det kommunikativa lärandet. Agnieszka Bron skriver att det kommunikativa lärandet betyder att förstå. Vi vill förstå innebörden i det som andra försöker säga oss. Denna form av lärande innehåller värderingar, ideal, känslor och moraliska beslutstaganden. För att förstå begrepp inom ett ämnesområde behövs ett gemensamt språk, kultur och förförståelse. Detta gemensamma språk finns i olika grupper och situationer. Kontexten gör tolkningen och förståelsen möjlig.

I den teoretiska delen av undervisningen används språket för att ge eleven nya begrepp och förändra betydelsen av de begrepp som eleven redan har. Undervisningen kan liknas vid ett samtal och läraren uppgift blir då att hålla samtalet vid liv.

”Det samtal som läraren bör ägna sig åt tillsammans med sina studerande ska verka klagörande och upplysande”.

(Säfström, 2000, s. 60)

Säfström beskriver samtalet som öppet och transformativt dvs. förändrar personerna och det som diskuterats. Samtalet vill aldrig ta slut. Det kan hela tiden följas av ännu en jämförelse. Om samtalet skulle nå ”sanningen” skulle samtalet ta slut. Kunskapen skulle ha en slutstation och utvecklingen skulle avstanna. Jag instämmer till fullo med Säfström i det han säger att ”undervisning är konst”.

Det instrumentella lärandet förutsätter en uppgiftsorienterad problemlösning. För det behövs färdigheter eller tekniker, som övas t.ex. från det enkla som att lära sig gå till det komplicerade som att bygga rymdskepp. Instrumentellt lärande innebär sättet att förutsäga och utföra. Avancerade teoretiska, naturvetenskapliga och tekniska modeller och tanke sätt används för att kunna lösa praktiska problem som t.ex. att bygga broar, kontrollera och diagnostisera sjukdomar, formge avancerade elektroniska produkter, fylla tändar och investera i ekonomiska tillgångar. Processen att lösa ett problem innebär att anta en hypotetisk-deduktiv ansats. En hypotes antas, som eleven sedan försöker samla fakta kring, genom att experimentera eller undersöka. Därefter testas hypotesen som då antingen förkastas eller bevisas. Experiment med problemlösning visar att ju svårare frågeställning desto viktigare är det med visualisering och praktisk aktivitet.

Dessa två typer av lärande, det kommunikativa och det instrumentella, sker parallellt och vi involveras i dem båda. När vi börjar fundera över vad som händer och om vår egen roll i denna händelse sker en förändring eller transformering av perspektiv. Detta är det som kan kallas transformativt lärande. Vi reflekterar när vi utvärderar de förutsättningar som våra antaganden grundar sig på. Vi ifrågasätter vad vi kommit fram till. Resultatet blir ett ändrat perspektiv (jfr. konstruktivismen). Denna förändring kan inträffa som konsekvens av kommunikativt och/eller instru-

mentellt lärande. Bron skriver om transformativt lärande:

”...den existerar inte ensam utan förutsätter instrumentellt och/eller kommunikativt lärande.”  
(Bron, 2005)

Östmans (2000, s. 69) beskrivning av didaktisk kompetens kan användas på tekniklärarens situation, då han beskriver att läraren inte enbart behöver de teoretiska kunskaperna utan även kunskaper om undervisning i sitt ämne. Han skriver vidare att den didaktiskt kompetente läraren har en praktisk kunskap. Den didaktiskt kompetente läraren har kompetens att:

”...generalisera och därmed i undervisningen systematiskt belysa ett problem/ en händelse/ ett fenomen utifrån olika synvinklar ... kunnighet i att konkret lösa t.ex. problem elleruppgifter med hänsyn till sammanhanget och den specifika situationen.” (Östman, 2000, s. 70)

Jag anser att undervisning i teknikämnet kräver att läraren har både goda teoretiska och praktiska kunskaper för att göra en intresseväckande undervisning, där eleverna reflekterar över nyvunna kunskaper, ifrågasätter och utvärderar. Teknikläraren sätter de teoretiska kunskaperna i bl.a. fysik, matematik, kemi, materiallära, elteknik i ett sammanhang, som är begripligt och nåbart för både flickor och pojkar. Teori och praktik i teknikundervisningen varvas och kompletterar varandra. För att få kunniga ingenjörer till näringslivet måste intresset för teknik behållas från förskola till teknisk högskola med hjälp av kom-

petenta lärare som ger en kvalificerad undervisning. För att öka intresset och kunskaperna hos eleverna för teknik bör vi i undervisningen knyta an till den verklighet vi har runt om kring oss. Min erfarenhet från min tid som lärare har visat att eleverna uppskattar konkreta exempel tagna från min tid som yrkesverksam civilingenjör. Exemplen har gett eleverna möjlighet att omvandla teori till praktik och det har gjort att eleverna blivit engagerade och upplevt undervisningen som meningsfull.

## Litteratur

- Bron, Agnieszka (2005) *Lära och utvecklas tillsammans! Studiematerial. Vuxnas förutsättningar för lärande. Kompetensutveckling för SFI-lärare*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2003) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ekstig, Börje (2000) ”Didaktik och naturvetenskap” i Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 144-157. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2005) *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattson, Gunilla (2005) ”Flickor och teknik” i Thomas Ginner & Gunilla Mattson (red.) *Teknik i skolan*, s.66-75. Lund: Studentlitteratur.

- Säfström, Carl Anders (2000) "Om undervisningens konst" i Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 55-65. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, Ulrika (2000) "Vad menas med 'innehåll' i undervisningen" i Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 93-106. Lund: Studentlitteratur.
- Wello Westlin, Anders (2000) "Samhällsorienteringens didaktik" i Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 77-92. Lund: Studentlitteratur.
- Östman, Leif (2000) "Didaktik och didaktisk kompetens" i Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (red.) *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 66-76. Lund: Studentlitteratur.

Lars Lindström

## Diesterweg visade vägen

”Ha mod att göra bruk av *ditt eget* förstånd!”

Immanuel Kant i *Vad är upplysning?* (1784)

Reflektion är den moderna lärarutbildningens signum. Att detta inte är något nytt påfund framgår av Lars Lindströms porträtt av Adolf Diesterweg, reformpedagog och nyhumanist.

När pedagogen och skolreformatorn Adolf Diesterweg (1790-1866) tillträdde som rektor vid folkskoleseminariet i Mörs i Rhenlandet 1820 inleddes en ny epok i lärarutbildningens historia. Diesterweg förkastade den utbredda dikteringsmetoden och umgicks på ett otvunget sätt med sina elever. Hela seminariet var som en stor familj, där Diesterweg var husfadern. Som sådan fordrade han visserligen obetingad ordning och hyfs, men utan spår av högdragenhet eller pedanteri. På rasterna umgicks han med sina elever, tog promenader, spelade boll, sprang ikapp och sjöng med dem.

I början var han så gott som ensam lärare vid seminariet, och eleverna måste i ganska hög utsträckning bedriva självstudier. När lektionerna

kom, var därför de flesta väl förberedda. Då han undervisade, berättar en av Diesterwegs elever, hängde allas blickar vid hans läppar, alla var idel öra. Hans huvudsyfte med undervisningen var att få de unga att *själva* tänka. Vanligen användes därför samtalsformen. Han kastade fram ett ämne och fick därigenom än den ene, än den andre att göra frågor eller invändningar. Dessa lämnades åt kamraterna att närmare undersöka och pröva, svaren framkallade nya frågor och nya svar, och i ett nu var hela klassen fyr och flamma.

Diesterwegs ansikte lyste av glädje och hans skälmska ögon glänste, då han såg de ungdomliga andarna tumla om med varandra, fortsätter den ovan nämnda eleven, på det rikt utsmyckade, stundtals överlastade språk som var så vanligt under romantiken: Allt försiggick utan buller och hetta; på Diesterweg såg den som frågade, på honom den som svarade, han var medelpunkten för den andliga rörelsen, styrmannen på det upprörda havet. Han var också den, som skulle pröva det resultat till vilket man kommit, samt skilja guld det däri från slaggen. Och knappt var ett guld-korn vunnet, förrän han med några ord ledde de unga till nytt sökande i nya tankegångar.



Adolph Diesterweg (1790–1866)



Timmen flög, och innan man visste ordet av, satte uret ett stort tankstreck mitt i en undersökning. För att föra denna till ett slut sökte då klassen ofta hålla Diesterweg kvar, och om detta inte lyckades, knöt man vid nästa lektion genast an till tråden, där den förra gången klipptes av.

På så sätt lärde de blivande lärarna av egen njutningsfull erfarenhet, att det är det självverksamma intresset, som ytterst driver undervisningsverket, att det inte är den nedärvda, utvärtes mottagna sanningen som stärker, utan endast den förvärvade, att ordet lärare egentligen bör betyda så mycket som: andeväckare, andebefriare, andestärkare, samt att man bildar människor inte genom att belasta dem med en mängd ordkunskaper utan genom att utveckla deras egen ande och kraft.

### **Motstånd**

Diesterwegs mening var, efter vad han sade, att fostra ”vakna, tänkande, självständiga och följaktligen prövande lärare”. Men så fort man har fått en människa att börja tänka, är det svårt att veta vart det kan bära hän. Diesterweg fick därför snart motståndare som opponerade sig mot hans verksamhet. Ja, de gick så långt, att de sade sig ”till skolmästare hellre vilja ha okunniga och vidskepliga varelser än sådana väckta andar, som var benägna att pröva och undersöka allt”. De menade att den nye seminarieriktorn fostrade sina elever så att de egenkärt mästrade allt och alla och dömde om saker och ting, som de alls inte hade förutsättningar för att bedöma. Inte ens kyrkans

högsta lärar syntes vara för höga för deras kritik.

Men Diesterweg lät sig inte avskräckas. I en rad skrifter, av vilka *Vägvisare till bildning för tyska lärare* (sv. övers. 1900) - här kallad *Vägvisaren* - är den mest kända, utvecklar han sina idéer i pedagogiska och sociala frågor. Härigenom kom han att utöva inflytande långt utöver det egna landets gränser. I Sverige var folkskolläraren och skolpolitikern Fridtjuv Berg (1851-1916)<sup>1</sup> en hängiven beundrare av denne föregångare, som genom sina insatser för fattiga och föräldralösa barn kom att kallas ”den tyske Pestalozzi”.

*Vägvisaren* är en lärarhandledning i nyhumanismens, dvs. den tyska upplysningsfilosofins, anda. Den som söker bildning måste först och främst älska sanningen, konstaterar Diesterweg. Det kravet måste ställas även om dess utforskande vållar oss obehag, om den visar sig strida mot våra älsklingsidéer eller berövar oss en länge omhulad övertygelse.

Men sanningen springer inte fram som ett rent och klart källflöde ur levande människors mun eller ur böcker och skrifter, fortsätter han. För att komma till insikt måste man ständigt pröva och utforska sanningen eller det som utger sig för att vara sant. Även om sanningen endast är *en*, säger han, förekommer den ingenstans i så ren form att den inte tillåter olika åsikter, uppfattningar och tolkningar. Ingen människa är ofelbar. Därför måste vi förkasta vem som helst, som vill tillskri-

<sup>1</sup> Se Berg, F. (1890). Folkbildningspolitikern Adolf Diesterweg: ett hundraårsminne. Stockholm: Bonnier. (Studentföreningen Verdandis småskrifter, 26)

va sig obetingad auktoritet. En person som vill påtvinga oss sin mening kan misstänkas för att inte själv tro på sanningen av sina läror. Ty sanningen har allt att vinna på att bli prövad.

”Ingen kan tänka *i stället för* en annan”, framhåller Diesterweg. ”Vad andra har utforskat, länder mig till nytta blott i den mån, som det upptänder mitt forskningsbegär. Ja, den sanna människan, som gripits av sanningens och bildningens väsen, finner sin fröjd och lust just i forskningen och prövningen. Hennes sjäsliv, så vitt det gäller förståndsverksamheten, består just i att forska och pröva. Blott den tröga, tankeskygga människan tycker om att andra tänker i hennes ställe. Hon vill köpa sanningen och njuta den som en färdig, tillagad maträtt. Men den är inte till salu för något pris i världen. Den måste förvärvas genom arbete.”

Diesterweg ansåg det vara lika viktigt, ja viktigare, att befria sig från en villfarelse än att lära känna en ny sanning. Men ingen bör inbilla sig, tillade han, att man någonsin kan befria sig från alla villfarelser och vara säker på att inte falla offer för nya. Människans förmåga är liten men vetandet oändligt stort. Ingen kommer heller någonsin i livet att inta en standpunkt utifrån vilken alla frågor och gåtor löses. Diesterweg gjorde därför lärarna uppmärksamma på att forskning och prövning är en uppgift för livet.

Överhetens uppfattning att lärare endast behöver vara ”bäst i klassen” förpassade Diesterweg till en mindre upplyst tidsålder. Den bottnar i en falsk uppfattning av bildningens väsen. Detta

ligger vida mer i åsikternas allmängiltighet än i vetandets mängd, menade han. Bildningen är frukten av att man mångsidigt genomforskat en mindre summa vetande, snarare än i att man tillägnat sig mångahanda på ett ytligt sätt. Därför bör man hellre dröja inför en intressant sak än flyktigt ila från det ena till det andra. Diesterweg gav lärarna rådet att hellre tänka igenom en enda sak under tjugo timmar eller dagar än sysselsätta sig med tjugo saker under en timme eller dag.

### ***Egen reflektion i fokus***

Diesterwegs undervisningsprinciper har med rätta kallats sokratiska. När det politiska klimatet i Tyskland hårdnade vid 1800-talets mitt blev han utsatt för häftiga angrepp. Hans motståndare ville, som han själv säger, framställa honom som en fiende till religionen och som en ungdomens förledare. År 1847 blev han av den preussiska regeringen avstängd från sin tjänst som lärarutbildare. ”Jag var inte annorlunda till mods, än om jag hade överlevt min egen död”, skriver Diesterweg om denna händelse. Men hans motståndare kan inte klandras. De förstod, liksom Sokrates åklagare, vilka politiska följder ett fritt sanningsökande kan få.

Lyckligtvis lever vi i en mer upplyst tidsålder. Reflektion är den moderna lärarutbildningens signum, liksom yttrande- och tryckfriheten är utmärkande kännetecken för ett demokratiskt samhällsskick. Demokratin har skänkt oss *rätten* att tänka fritt, men kräver också att vi tillägnar

oss *förmågan* att tänka fritt och självständigt. De demokratiska fri- och rättigheterna har inte kommit som en skänk från ovan. De måste försvaras och få näring av ett intellektuellt klimat i vilken det goda argumentet och de klara beläggen väger tyngre än titlar, kön eller vad som anses vara politiskt korrekt. Jag har under mina 30 år på Konstfack och Lärarhögskolan i Stockholm lärt känna många lärarutbildare som i Diesterwegs anda verkat för att frigöra studenternas tänkande. Det är engagerade pedagoger som sett det som sin uppgift att lära människor tänka själva, i medvetande om att den som inte gör det själv tänker inte alls.

Vägen Diesterweg anvisade är inte förbehållen lärare i "teoretiska" eller "akademiska" ämnen. En

släkting som nyligen börjat skolan kom en dag hem och berättade att han hade en lärare som ville att alla i klassen skulle tänka själva, inte bara lära utantill eller följa med strömmen. Läraren i fråga undervisade i slöjd. Detta kan ha varit en tillfällighet. Men mitt intryck är ändå att man inte sällan inom så kallade praktisk-estetiska ämnen, träffar på lärare av det slag som förundrat pojken. Det är lärare som insett att skolans viktigaste uppgift är inte att utbilda hantverkare, konstnärer, ingenjörer, skådespelare osv. utan att med hjälp av slöjd, bild, teknik, drama m.m. utveckla den unga människans "huvud, hjärta och hand" (Pestalozzi) så att hon blir i stånd att själva ta ställning och påverka sina livsvillkor.