http://www.diva-portal.org

This is the published version of a paper published in *Techne series: Research in sloyd education and crafts science. A*.

Citation for the original published paper (version of record):

Ekman, C. (2026)
Att forma (med) hjärta och händer: Slöjdsalen som spegel eller fönster
Techne series: Research in sloyd education and crafts science. A, 33(1): 41-55
https://doi.org/10.7577/technea.6587

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Det här verket är licensierat under en Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell-licens.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-61516

Att forma (med) hjärta och händer

Slöjdsalen som spegel eller fönster

Carolina Ekman

I artikeln analyseras hur estetiska och kulturella uttryck konstrueras som undervisningsinnehåll inom ett pedagogiskt spänningsfält mellan frihet och fostran i svensk slöjdundervisning. Syftet är att synliggöra hur uttrycken ges betydelse som diskursobjekt, hur elever investerar i betydelsestrukturen och vilka sätt att slöjda som görs tänkbara och eftersträvansvärda. Ett empiriskt arkiv konstruerades av transkriberade ljudinspelningar från 15 praktiknära observationer av fem slöjduppgifter i årskurs 3–5. Materialet analyserades med utgångspunkt i Ernesto Laclau och Chantal Mouffes diskursteori. Med inspiration av Rudine Sims Bishops metaforer om speglar och fönster preciserades riktningen i de identifierade betydelsestrukturerna. Genom bell hooks kärlek som praktik gjordes därefter en etisk tolkning. I resultatet framträder en spegellogik där kulturella uttryck artikuleras genom kontinuitet, noggrannhet och vägledning samt en fönsterlogik där estetiska uttryck artikuleras genom individuell riktning, framtidsanknytning och öppet slutresultat. I elevernas tal framträder affektiva investeringar i spegelns precision och fönstrets personliga tolkningsutrymme. Vägledning förbinder logikerna genom att läraren både förmedlar hantverkets referenspunkter och stödjer elevens möte med det ännu obestämda. Den pedagogiska uppgiften består i att hålla frihet och fostran i balans.

TECHNE SERIES

Techne Series 33(1), 2026

Pages: 41–55

Correspondence: carolina.ekman@sh.se

https://doi.org/10.7577/TechneA.6587

Keywords: Slöjdpedagogik, kärleksetik, diskursanalys, estetiska och kulturella uttryck, pedagogiskt spänningsfält, spegel och fönster

Introduktion

På sociala medier, där många slöjdlärare är aktiva, läste jag under 2025 om en bekymrad lärare som sökte råd kring en konflikt med en kollega. Kollegan betonade vikten av att eleverna broderar på ett "riktigt sätt" och värnade de traditionella hantverkskunskaperna som kärnan i slöjd. Den bekymrade läraren utgick från en annan syn: att elevens personliga uttryck, nyskapande och nytänkande är det mest värdefulla att ge utrymme för. I diskussionen tycktes en återkommande spänning framträda kring olika synsätt på slöjdens möjligheter och riktningar. Hartman (2014) diskuterar slöjdens didaktik och legitimitetsfråga, varför ett visst kunskaps- eller färdighetsområde ska vara representerat i undervisningen och varför detta innehåll ska kommuniceras på visst sätt. I samband med det lyfter han att slöjdens bildningsperspektiv en gång i tiden var inspirerat av *flit och noggrannhet* men senare skiftade fokus till det *fria skapandet* och *elevernas personlighetsutveckling,* två perspektiv som kan sägas illustreras av exemplet ovan. Det blir därför rimligt att anta att slöjden har två till synes oförenliga hjärtefrågor, två aspekter av slöjd som framträder i ett pedagogiskt spänningsfält där elevens möjligheter till självständighet och skapariglädje ställs i relation till de krav på uthållighet, noggrannhet och tekniskt kunnande som hantverksprocessen innebär.

I slöjdpedagogisk forskning synliggörs två dimensioner som tycks ses som centrala för eleven, att i själva slöjdandet hantera och lösa praktiska problem genom att slöjda ett *funktionellt föremål*, och

samtidigt gestalta ett *personligt uttryck* med färg och form (Borg, 2001). Det personliga uttrycket motiveras av den lustfyllda kraft som uppstår i skapandet och av möjligheten att synliggöra egna idéer och preferenser i slöjdandet. När elever får påverka utformningen stärks både engagemanget och utrymmet för ett uttryck som upplevs som deras eget (Borg, 2001). I senare forskning framträder hur idéutvecklingen formas i själva görandet, där estetiska erfarenheter uppstår i mötet med materialet och vävs samman med de erfarenheter elever redan bär med sig. Idéer växer således fram i ett gemensamt utforskande där gester, rörelser och modellering fungerar som multimodala sätt att uttrycka och utveckla de föreställningar som driver skapandet vidare (Jagell & Homlong, 2024). Som en vidare fördjupning av slöjdens uttrycksdimension lyfts också hur skapande av slöjdföremål kan fungera som ett sätt för barn att bearbeta känslor, utforska relationer och pröva identitetsfrågor (Ahlskog-Björkman & Koch, 2011).

Dimensioner av slöjdämnet som rör personliga, erfarenhetsbaserade och estetiska aspekter kan knytas till den del av det pedagogiska spänningsfält som behandlar elevens frihet och inflytande. I spänningsfältets andra ytterkant finns fostran, där åstadkommande av ett slöjdföremål i högre grad vilar på en överföring av kunskaper och på olika sätt bevara kulturarv. Bevarande av slöjdämnets gemensamma kulturarv blir tydligt i historiska perspektiv på slöjdämnet, exempelvis "flickors slöjdundervisning", en slöjdpraktik som genom decennierna förblev likartad och konservativ med fokus på manuell träning (Hartman 2014). Slöjdpåsen, en återkommande textilslöjdsuppgift i pedagogiskt material från slutet av 1800-talet och framåt, synliggör slöjdämnets spänningsfält mellan bevarande och förnyelse. Under vissa perioder har uppgiften betonat reproduktion av etablerade tekniker, mönster och ideal om ordning. I andra har den omformulerats för att ge utrymme för variation och individuella val. Slöjdpåsen framträder som ett historiskt uttryck för hur undervisningen växlat mellan att föra vidare tradition och att öppna för förändring (Borg, 2014). I samtida studier belyses återigen ett *manuellt* perspektiv inom slöjdundervisning, med en begreppsförflyttning från *träning* till *bildning*, med syfte att utveckla händiga och handlingsberedda medborgare (Frohagen, 2016a). Hantverkskunnande inom manuell bildning framträder i en rad disciplinerande perspektiv som berör vikten av att eleverna bemästrar verktyg och material för att uppnå önskade resultat, som ett rakt snitt i en bräda (Frohagen, 2016b). Genom sådana övningar utvecklas kroppslig kontroll och kroppskännedom, såsom rätt hållning och positionering, samt medvetenhet om hur verktyg, material och intention samspelar. Disciplinen kräver reflektion och anpassning av handlingar, där lärarens förtydligande instruktioner spelar en viktig roll (Frohagen, 2016b). Inom samma studie belyses elevers förmåga att "se" och uttolka hantverksaspekter relaterade till kulturella uttryck (ex. samisk slöjd), i syfte att tolka och genom slöjdande återge hantverkets karakteristika så nära originalet som möjligt (Frohagen, 2016b). Studien visar att de kulturella uttryck uppgiften avser att synliggöra tar form först i det hantverksmässiga görandet, medan de bedömningsbara kvaliteterna blir svåra att urskilja om uppgiften är för fritt utformad. Det aktualiserar frågan om varför slöjduppgifter (ofta) ges i öppna former, trots att detta kan dölja just de kvaliteter undervisningen försöker synliggöra. Slöjdundervisning har rört sig emot att betona lust och social interaktion, vilket ses som på bekostnad av det egentliga ämnesinnehållet i slöjd–materialet och hantverket (Westerlund & Samuelsson, 2021). Slöjdämnets höga grad av elevinflytande framhävs som en möjlighet till kreativitet och engagemang, men också som en risk för att motstånd undflys. En "rolighetsdiskurs" framträder, som styr undervisningen bort från utmaningar, vilket i sin tur reducerar möjligheten att erfara tillfredsställelsen i att övervinna motstånd (Westerlund, 2015; Westerlund & Samuelsson, 2021). Frihet och fostran utgör slöjdnära pedagogiska utmaningar som belyses av ovanstående studier, och bildar tillsammans studiens problemformulering, som ytterligare klarläggs av estetiska och kulturella uttryck i slöjd.

Studien utgår från att alla objekt upprättas som diskursobjekt (Laclau & Mouffe, 1985). Ett diskursobjekt kan vara ett ting, en handling, en institution eller ett begrepp, som existerar oberoende av diskurs, men vars *betydelse* uppstår genom den position det tilldelas i relation till andra tecken (Laclau & Mouffe, 1985). Estetiska uttryck och kulturella uttryck synliggörs i studien som diskursobjekt av det slaget: vad

de betyder beror på vad de kopplas till i lärares och elevers tal om slöjdundervisningen. En tidigare delstudie (Ekman, kommande) visade att kulturella uttryck artikuleras i ekvivalens med det förflutna, hantverkets traditioner och lärarens medvetna överföring, medan estetiska uttryck artikuleras i ekvivalens med elevens framtida utveckling och ett personligt uttryck. I föreliggande studie förstås begreppsparet fostran och frihet som spänningen mellan lärarens fostrande uppdrag, utövat genom den hantverkstradition hen förvaltar, och elevens rätt att själv bestämma, tolka och skapa fritt. Kulturella uttryck artikulerades därmed som fostran och estetiska uttryck som frihet, i ett pedagogiskt spänningsfält mellan de två. Studien tar sin utgångspunkt i detta spänningsfält och fördjupar förståelsen av hur de två diskursobjekten konstitueras.

Slöjdämnets bildningsperspektiv har beskrivits som en förening av huvud, hjärta och hand och som en strävan efter att utveckla hela människan (Borg & Lindström, 2008; Hartman, 2014, 2021). Föreningen kan relateras till en syn på undervisning som omfattar kunskaper och förmågor samt elevers sätt att förstå, värdera och förhålla sig till världen (Klafki, 1997) I föreliggande studie fokuseras en del av föreningen, nämligen "hjärtat", och kan ses som en metafor för den dimension av slöjdundervisningen där vissa inriktningar görs särskilt betydelsefulla och angelägna att upprätthålla. Spänningen mellan frihet och fostran, dokumenterad i slöjdämnets egen bildningshistoria (Hartman, 2014), kan förstås som ett uttryck för det som i undervisningen prioriteras och värnas. Genom att perspektivera "hjärtefrågor" som kärlek i praktiskt utövande, kan också kärlek förstås som möjlig att lära (hooks, 2000), I studien riktas intresset mot hur elever investerar i de diskursivt upprättade objekten *estetiska uttryck* respektive *kulturella uttryck* i slöjd. Tyngdpunkten ligger på de språkliga konstruktioner genom vilka objekten får betydelse och värdesätts av gruppen i undervisningen. Betydelsebildningen synliggör hur diskursobjekten engagerar eleverna, bidrar till praktikens stabilitet och formar vilka sätt att slöjda som framstår som tänkbara och eftersträvansvärda (jfr. Brock, 2016; Laclau & Mouffe, 1985) .

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att synliggöra hur estetiska respektive kulturella uttryck konstrueras och ges betydelse som diskursobjekt i slöjdundervisningen, hur elever investerar i betydelsebildningen samt vilka sätt att slöjda som görs tänkbara och eftersträvansvärda inom undervisningens diskursiva ramar.

- Hur konstrueras och ges estetiska respektive kulturella uttryck betydelse som diskursobjekt i undervisningens inledande skede?
- Hur framträder elevers investeringar i de betydelser som knyts till estetiska respektive kulturella uttryck i de språkliga konstruktioner som formas när eleverna orienterar sig i sitt slöjdande?
- Vilka eftersträvansvärda sätt att slöjda synliggörs inom undervisningens diskursiva ramar?

Teoretiskt ramverk

I slöjdundervisningens inledande skede talar lärare och elever med varandra om den uppgift som väntar. Det teoretiska ramverket ger begrepp för att beskriva hur detta tal ordnar vad som räknas som viktigt och önskvärt i undervisningen, och möjliggör en tolkning av vilka pedagogiska möjligheter som öppnas för eleverna genom detta sätt att *tala.* Studien utgår från att språk, handling och materialitet hör samman (Laclau & Mouffe, 1985), ett verktyg, en teknik eller ett görande får sin betydelse genom hur det omtalas och kopplas samman med annat i undervisningen, inte genom någon egenskap hos tinget eller handlingen i sig. Studien undersöker därför handling och materialitet genom de språkliga konstruktioner som omger dem: *hur* ett föremål, en teknik eller ett görande talas om i slöjdsalen, istället för genom en direkt observation av görandet i sig.

Studien utgår från en socialkonstruktionistisk kunskapssyn. Burr (2015) beskriver hur människors sätt att förstå världen formas i sociala processer, där språk och handlingar tillsammans skapar vad som uppfattas som sant och giltigt. Slöjdens verktyg, material, kroppsrörelser och ord ses därför som en sammanhängande väv av betydelser. Väven av betydelser hålls samman genom artikulation, inom den

diskursteoretiska tradition Laclau och Mouffe (1985) etablerat. Traditionen ligger till grund för studiens syn på estetiska och kulturella uttryck som diskursobjekt. Diskursobjekt får, som tidigare nämnts, sin betydelse genom artikulatorisk praktik, den pågående process genom vilken tecken binds samman. Diskurs kan förstås som den ordning av artikulationer som gör vissa betydelser möjliga och andra svåra att tänka sig, en ordning som är kontingent, inte slutgiltig, och som kan förändras när artikulationer förskjuts (Laclau & Mouffe, 1985). Estetik och kultur fungerar som nodalpunkter i en bredare policydiskurs (Ekman m.fl., 2024). Föreliggande studie synliggör hur dessa nodalpunkter fylls med konkret innehåll i slöjdsalen genom att analysera estetiska uttryck och kulturella uttryck som diskursobjekt vilkas betydelse här artikuleras mer praktiknära av lärare och elever. Artikulation är själva den språkliga handlingen, varje enskilt tillfälle då ett tecken knyts samman med ett annat på ett sätt som modifierar deras betydelse (Bergström & Ekström, 2018; Laclau & Mouffe, 1985). En central konsekvens av att diskurs förstås som kontingent är att språkliga och icke-språkliga praktiker inte särskiljs principiellt (Laclau & Mouffe, 1985): kroppsrörelser, bilder och material kan bära betydelse på samma sätt som ord. Inom denna teoretiska tradition är tanke och handling kopplade till språk, och det som sker i talet får därför betydelse för vad som kan tänkas och göras.

Om de språkliga konstruktionerna får betydelse för vad som kan tänkas och göras, uppstår frågan om konstruktionerna bara bekräftar ett redan färdigt teoretiskt begrepp, eller om de i sig omprövar och formar begreppet. I linje med Laclaus (1991) princip att teori och empiri utvecklas i ett ömsesidigt förhållande, utgör tidigare forskning om ekvivalenskedjor inom slöjdundervisningen (Ekman, kommande) en teoretisk precisering av artikulationsbegreppet (Laclau & Mouffe, 1985). Begreppet gör vissa aspekter av materialet synliga, och materialet gör i sin tur nya aspekter av begreppet synliga. Praktiknära diskursanalys inom slöjdpedagogik har synliggjort artikulationer av två återkommande ekvivalenskedjor som synliggör bestämda sätt att organisera slöjdundervisning (Ekman, kommande). En diskursifiering ökar tecknens stadga, och artikulering är den praktik som skapar en bestämd relation mellan de element som utgör förutsättningen för en diskurs (Bergström & Ekström, 2018): “any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice” (Laclau & Mouffe, 1985, s. 105). Artikulationsbegreppet preciseras i studien specifikt i relation till den slöjdpedagogiska praktik som undersöks: hur diskursobjekten kulturella uttryck och estetiska uttryck konstitueras genom ekvivalenskedjor. En ekvivalenskedja binder samman flera olika element under en gemensam beteckning, och ger dem ett delat innehåll. Föreliggande studie bygger på en tidigare studie, vars resultat visat att kulturella uttryck och estetiska uttryck konstitueras som två skilda diskursobjekt i slöjdundervisningen (Ekman, kommande). Kulturella uttryck artikulerades som en koppling till det förflutna: hantverkets historia, traditionella tekniker och materialarv, och fungerar som den stabiliserande grunden för ämnet. I lärares tal tog det sig uttryck genom hänvisningar till “förr i tiden” och “gammal tradition”, genom hänvisningar till föremål gjorda av tidigare elever, och genom specifika nordiska slöjdtraditioner som samisk duodji och den svenska dalahästen. Ansvaret att göra ett medvetet urval av det kulturella arvet, och föra det vidare till nästa generation, tillskrevs läraren. Estetiska uttryck artikulerades i relation till framtiden, med fokus på elevens individuella utveckling och personliga röst: elevens kommande förmåga att skapa och utveckla egna former, färger och uttryck, kopplat till en idé om eleven som ett uttryckande subjekt. I lärares och elevers tal tog det sig uttryck genom frihet att välja färg och form, till exempel tema för ett broderi eller mönster på en gymnastikpåse, ofta med inspiration från elevens egna intressen utanför skolan, som internetkulturen kring Kawaii (Ekman, kommande).

Att kulturella och estetiska uttryck orienteras åt skilda håll i tiden, bakåt respektive framåt, är den pedagogiska iakttagelse Sims Bishops metaforer kan prövas mot. Sims Bishops (1990) spegel- och fönstermetaforer, hämtade från barnlitteraturpedagogik, ses här som dimensionen som kan sätta diskurserna i ett pedagogiskt perspektiv. I linje med den redan etablerade principen om ömsesidig belysning och utveckling av teoretiskt ramverk i relation till empiri (Laclau, 1991), fungerar metaforerna som en teoretisk precisering av vad riktning innebär för diskursobjekten kulturella uttryck och estetiska

uttryck. Inom barnlitteraturpedagogiska perspektiv används spegelmetaforen för att illustrera hur litteratur reflekterar tillbaka läsarens egna erfarenheter och känslor, från glädje och sorg till kärlek och smärta, och placerar dem i ett större socialt sammanhang. Spegeln återger värderingar, sociala relationer, språk, traditioner och vanor, sammanfattningsvis "design for living" (Sims Bishop, 1990, s. 13). Fönstermetaforen illustrerar hur litteratur öppnar en vy mot andra världar och perspektiv, verkliga eller föreställda, breda eller smala, och gör det möjligt att se en värld större än den egna. Genom utsikten blir möten med andra kulturer möjliga, och litteraturen förmedlar värden och perspektiv som kan forma läsarens förståelse av omvärlden (Sims Bishop, 1990). Distinktionen mellan spegel och fönster har en näraliggande motsvarighet i Lindströms modell (2008) över konvergent och divergent lärande i slöjd, där konvergent lärande beskrivs som målfokuserat och bakåtblickande, divergent lärande som öppet och framåtblickande. Lindströms modell rör lärandet som process hos eleven. Utgångspunkten för pedagogisk positionering är i denna studie undervisningsinnehållet. hooks (2000) beskrivning av kärlek som praktik, som handling, får konsekvensen att det blir möjligt att lära sig (praktisera), att värdesätta ett bestämt undervisningsinnehåll. Perspektivet används i studien som tolkningsraster för att förstå hjärtefrågorna som sätt att värna och värdesätta, genom att uppmärksamma hur aspekter av både frihet och fostran är närvarande i diskurser, utan att värdera det ena över det andra.

Studiens teoretiska ramverk byggs mångperspektivistiskt, i linje med Winther Jørgensen och Phillips (2000) princip att flera teoretiska bidrag tillsammans kan belysa ett fälts komplexitet ur olika synvinklar. Diskursteorin utgör ramverkets grund och genererar studiens empiriska anspråk: genom artikulationsbegreppet och ekvivalenskedjan förklaras vilka betydelsestrukturer som konstitueras kring kulturella respektive estetiska uttryck. Spegel- och fönsterperspektivet preciserar riktningen i dessa betydelsestrukturer, bakåt mot det redan kända respektive framåt mot det ännu obestämda. Kärlekens praktik (hooks, 2000) tillför däremot inget nytt empiriskt steg, utan fungerar som en efterföljande tolkningslins på de betydelsestrukturer diskursanalysen redan klarlagt då blicken riktas mot varför vissa moment i kedjorna värnas starkare än andra.

Metod

Metoden utformades i nära relation med det teoretiska ramverket. Studien avgränsar sig till undervisningens inledande fas, den genomgång där uppgiftens innehåll och vad som ska slöjdas presenteras. Fasen valdes eftersom den utgör den plats i materialet där lärarens normerande instruktioner konkret kan identifieras och analyseras.

Begreppet arkiv används i linje med diskursteoretisk metodologi för att beteckna en konstruerad samling material som möjliggör analys av språkliga konstruktioner och dess sociala konsekvenser (Howarth, 2005). Arkivmaterialet i denna studie bestod av text, nämligen transkriberingar av ljudinspelningar från genomförda observationer av slöjdundervisning. Under observationstillfällena slöjdades en ask med lock i trä, en låda med broderat lock i trä, en figur i textil, ett monster i textil, samt ett broderat ansiktsporträtt på en gymnastikpåse, textil. Lärares språkliga konstruktioner vid undervisningens inledande genomgång och elevernas språkliga konstruktioner under tiden de slöjdade, dokumenterades genom ljudinspelning med diktafon och kompletterande fältanteckningar.

Det empiriska materialet samlades in från tre skolor i olika geografiska kontexter: en landsortsskola, en skola i en kranskommun och en skola i en huvudort. Fem erfarna slöjdlärare deltog, samtliga med lång undervisningserfarenhet inom antingen textilslöjd eller trä- och metallslöjd. I landsortsskolan deltog en textillärare med en elevgrupp i årskurs 3–4, åtta elever, under tre observationstillfällen. I kranskommunskolan deltog en lärare i trä- och metallslöjd och en textillärare, med två elevgrupper i årskurs 5, nio respektive fem elever, under tre observationstillfällen vardera. I huvudortsskolan deltog en textillärare och en lärare i trä- och metallslöjd, med två elevgrupper i årskurs 4, fyra respektive fem elever, under tre observationstillfällen vardera. Sammantaget omfattar materialet fem slöjdlärare från tre skolor, fem elevgrupper i årskurs 3–5, totalt 31 elever, och 15 observationstillfällen. Etiska principer har följts genom informerat samtycke (elever, deras vårdadshavare samt lärare) och anonymisering av

det insamlade materialet. Studien har godkänts av den svenska Etikprövningsmyndigheten (dnr: 2024-02212-01).

Arkivet och det analytiska ramverket gjorde det tillsammans möjligt att analysera vissa aspekter av materialet, samtidigt som andra aspekter uteslöts (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 142). Artikulationsmetoden, det systematiska arbetet att samtidigt modifiera studiens teoretiska ramverk och empiri, användes för att genomföra diskursanalysen (Howarth, 2005). Metoden låg i linje med den redan etablerade principen att teori och empiri belyser varandra ömsesidigt (Laclau, 1991): arkivet som konstruerades prövades mot de etablerade, exempelvis spegel- och fönster, samt kärlek som praktik, samtidigt som materialet i sin tur omformade och preciserade begreppen. Centralt för diskursanalysen är att talet i sig, så som det faktiskt formuleras, utgör analysens fokus (jfr. Laclau & Mouffe, 1985). Eftersom språket inom denna tradition utgör platsen där subjektet blir till kan elevernas tal analyseras som investeringar i en betydelsestruktur: genom att tala "producerar" eleverna sin självbild, samtidigt som de reproducerar de sociala normer som redan finns i slöjdsalens diskurs (jfr. Saville Young & Frosh, 2010, i Brock, 2016). I studien fördelas perspektiven enligt följande – lärares artikulationer ses konstruera en betydelsestruktur, ett normerande ramverk som samtidigt gör undervisningsinnehållet begripligt för eleverna. Elevernas språkliga konstruktioner som förefaller relatera till undervisningsinnehållet undersöks som investeringar i det normerande ramverket som etablerats. Pedagogisk slöjdpraktik förstås här som en meningsbärande, språklig nivå, tillgänglig för slöjdlärare i allmänhet, inte som en egenskap knuten till enskilda geografiska platser. Materialets tre skolkontexter exemplifierar nivån, utan att avgränsa den.

Diskursanalysen genomfördes i två steg som tillsammans synliggör hur undervisningens inledande artikulationer konstruerades och hur eleverna investerade i olika betydelsestrukturer som språkligt formades (Brock, 2016; Glynos & Howarth, 2008). Det normerande ramverket och betydelsestrukturen i undervisningens inledning analyserades i ett första steg (jfr. Brock, 2016; Glynos & Howarth, 2008), genom att studera hur lärare artikulerade introduktioner av uppgifter. De fem lärarnas introduktioner lästes först separat, vilket följdes upp av att identifiera de tecken som reproducerade och producerade de diskursen kring de tidigare identifierade diskursobjekten estetiska uttryck respektive kulturella uttryck, då i textmaterialet som helhet. Genom att lista det som i lärarnas utsagor tycktes prioriterade, kunde grupperingar utmejslas i textmaterialet, där återkommande teman synliggjordes (jfr. Börjesson & Palmblad, 2007). Därefter organiserades begrepp och ord så som de tillsammans skapade en särskild betydelse (Bergström & Ekström, 2018), och konkreta ekvivalenskedjor kunde mejslas ut. Ekvivalenskedjorna blev tydliga när flera artikulationer, spridda över tid och sammanhang, identifierades "ideologisk stängning" (Glynos, 2001; Laclau & Mouffe, 1985), vilket innebar att de upprepades och förstärkte samma koppling, så att en mer stabil betydelsestruktur kunde urskiljas. I analysen identifieras språkliga mönster genom att undersöka hur olika företeelser återkommande kopplas samman och gavs betydelse. Fokus låg på återkommande sätt att formulera samband och skapa betydelser, vilket bidrog till att synliggöra en logik i materialet. Citat presenteras ordagrant med undantag för att talspråk i vissa fall har justerats för att underlätta förståelse.

När de två diskursobjektens respektive betydelsestruktur väl var konstituerad, saknades en pedagogisk dimension för att språkligt kunna klä de konstruerande diskurserna. Sims Bishops (1990) pedagogiska spegel- och fönsterperspektiv användes för att namnge de två diskurserna och samtidigt synliggöra dess pedagogiska dimension. Sims Bishops (1990) metaforer utvecklades ursprungligen för att beskriva hur barnlitteratur speglar respektive öppnar vyer mot andra människors liv och kulturer. I föreliggande studie omtolkades metaforerna – spegeln får här beteckna det redan kända och gemensamt förvaltade inom hantverket, medan fönstret får beteckna elevens egna, nyskapande uttryck. Denna metaforiska överföring gav språk åt ett mönster som redan var empiriskt konstituerat.

I det andra steget analyserades hur elever investerade i diskurserna, spegel eller fönster. Investeringen blev synlig i de språkliga konstruktioner som formades när eleverna orienterade sig i uppgiften.

Analysen genomfördes med frågor till arkivmaterialet, riktade mot vad i elevernas språkliga konstruktioner som synliggjorde vad de som grupp värdesatte (D. Hook 2014, i Brock, 2016). Om en elev språkligt konstruerade ett moment i slöjdandet som roligt, tillfredsställande eller värt att sträva efter, kunde talet förstås som ett exempel på hur eleven både producerade sin egen position och reproducerade en redan etablerad diskurs om vad som räknades som viktigt i slöjdandet. Elevernas repliker lästes för den typen av affektivt laddade uttryck, "affectively loaded" (Lapping & Glynos, 2018), genom att notera hur ofta ett uttryck återkom, hos en och samma elev eller hos flera olika elever och med vilka andra tecken det bands samman med. Upprepning, oavsett om den kom från en elev eller flera, stärkte tolkningen, men även enstaka, tydligt affektiva uttryck kunde tolkas utifrån vilka andra tecken de bands samman med i det specifika sammanhanget.

Kärlek som praktik (hooks, 2000) användes som en efterföljande tolkningslins på diskursanalysens resultat, ur ett pedagogiskt perspektiv. Vad eleverna lärt sig att värna och värdesätta kan förstås som en form av lärande, kopplad till frågan om vad som räknas som värdefullt slöjdande inom den artikulerade diskursen. Genom att se kärlek som en praktik, inte en känsla, kunde de redan etablerade ekvivalenskedjorna tolkas ur ett perspektiv på varför de värnades. Att kunna tycka om och njuta av ett visst sätt att slöjda innebär att ha lärt sig vad som räknas som gott, rätt och eftersträvansvärt inom den specifika diskursen. Förmågan att uppskatta analyseras som kunskap, konstituerad i mötet med diskursen (Burr, 2015).

Tabell 1.

Slöjduppgifter i studiens arkiv

Slöjduppgift	Materialgrupp	Skolkontext	Årskurs	I studien, deltagande elever	Kortnamn i studien
Ask med lock i trä	Trä/metall	Huvudort	4	5	H.TM
Låda med broderat lock i trä	Trä/metall	Kranskommun	5	9	K.TM
Figur i textil	Textil	Kranskommun	5	5	K.TX
Monster i textil	Textil	Landsort	3–4	8	L.TX
Broderat ansiktsporträtt, gymnastikpåse	Textil	Huvudort	4	4	H.TX

Resultat

Som tidigare visats framträder i slöjdpedagogisk forskning ett spänningsfält mellan att ge utrymme för elevers självständighet, kreativitet och personliga uttryck och att förmedla hantverkskunnande, tekniker, precision och uthållighet. Följande avsnitt tar utgångspunkt i spänningsfältet och undersöker hur det kommer till uttryck i lärarnas artikulationer av undervisningsinnehållet.

Analysen har organiserats genom den teoretiska uppdelning vilken synliggör de skilda riktningarna som undervisningsinnehållet estetiska uttryck och kulturella uttryck. Först presenteras Spegel som logik i slöjdundervisning, där den konstruerade ekvivalenskedjan visar hur betydelsestrukturen konstrueras i lärarens introduktion. Där efter presenteras resultatet genom hooks, en tolkningslins som sätter resultatet i ett nytt ljus. Därefter följer ett avsnitt av hur eleverna värdesätter spegeln som logik i slöjdundervisningen. På samma sätt presenteras fönsterlogiken efter det.

Spegeln: kontinuitet, noggrannhet och vägledning

Diskursobjektet kulturella uttryck avgränsas och analyseras med utgångspunkt i redan etablerade beskrivningar om en koppling till det förflutna, hantverkets historia och traditionella tekniker (Ekman, kommande). Analysen fördjupas i föreliggande studie genom att visa hur artikulationerna konstrueras

genom lärares och elevers språkliga konstruktioner under slöjdlektioner. Jag ska nu visa, hur det ur ett pedagogiskt perspektiv, kan ses som att undervisningsinnehållet i slöjd konstrueras som en spegel i slöjdlärares artikulatoriska praktik. Genom språkliga konstruktioner gällande noggrannhet, precision och korrekt utförande knyts undervisningen till beprövade hantverkstekniker som överförs mellan generationer. Betydelsestrukturen konstitueras genom tre centrala element i en ekvivalenskedja, kontinuitet, noggrannhet och vägledning, som tillsammans bildar en spegel-logik.

Kontinuitet

I lärarnas utsagor framträdde språkliga konstruktioner som knöt den pågående uppgiften till tidigare erfarenheter och redan etablerade hantverkskunskaper, vilket konstruerade ett fortlöpande sammanhang, kontinuitet. Följande exempel visar hur artikulation sker i materialet, valda för att de synliggör logiken. I monsteruppgiften (L.TX) artikulerade läraren kontinuitet genom att påbörja en introduktion via presentation av tidigare elevers föremål; "Jag tänkte börja med att visa lite bilder på lite gamla monster som gamla elever till mig har gjort". Även i uppgiften ask med lock (H.TM), artikulerades kontinuitet genom att hänvisa till tidigare elevers slöjdföremål, och på liknande sätt i figuruppgiften (K.TX) i form av lärarens egna mallar. Vidare artikulerades kontinuitet genom hantverkstekniker i monsteruppgiften, placerade i en progression över hela skolgången: "en grundteknik i slöjd som dyker upp lite när och var [...] när ni blir fyrar och femmor och sexor och så vidare" (L.TX). Vid introduktion av gymnastikpåse-uppgiften (H.TX) artikulerade läraren kontinuitet genom frågor som skapade utrymme för eleverna att återkalla minnen av en tidigare teknik: "Vad har vi lärt oss i trean? Vilka stygn har vi lärt oss?" frågar läraren, och när en elev svarar "Efterstygn" bekräftar läraren, "Det låter bättre". På liknande sätt, i introduktionen till figuruppgiften (K.TX) förklarade läraren hur terminens inledande, mindre övningar, fungerade som nödvändig trappa för att eleverna skulle få rätt förkunskaper:

> De här första lektionerna på terminen så har vi övat lite saker. Vi övade bland annat applikation. Ni fick ju sy ett litet öga. [...] Och sen har ni ju sytt ett fodral för att öva lite på symaskinen och så. Så att vi liksom är varma i kläderna som man säger.

Genom att förbinda elevernas erfarenheter med specifik materialkunskap, "Vi tittade ju på tröjorna förra gången [...] det kallas för trådriktning. Tittar man jättenoga så ser man det", i samband med att konstruktionen för figuren (K.TX) förklarades, artikulerades kontinuitet i relation till slöjdtekniker. Samma artikulationer av kontinuitet synliggjordes vid instruktioner av lock som skulle broderas, (K.TM), synligt i motiveringen av träpluggar framför gångjärn, de "sitter mycket bättre", i samt i ask med lock (H.TM): "Vi använder inte spikar och skruvar utan vi borrar och använder rundstavar. Så det blir både snyggare och mycket mer hållbart". Valet av rundstavar framför spik och skruv motiveras genom hantverkets beprövade logik, en logik som gäller oavsett vem som slöjdar. Undervisningsinnehållet konstrueras därigenom som en spegel, som reflekterar det som redan är prövat och känt.

Noggrannhet

Lärarnas språkliga konstruktioner relaterade till precision och tålamod synliggjorde en spegelns logik genom att återkasta "rätt sätt" att slöjda, där eleverna förväntades förhålla sig till samma sätt att utföra uppgiften. Nedan följer exempel visar hur noggrannhet artikuleras i materialet.

I trä- och metallslöjdens introduktioner till askuppgiften i (H.TM) artikuleras noggrannhet genom precision och tålamod till ett framgångsrikt hantverksmässigt utfall på följande sätt av läraren:

> Grejen är att de ska vara väldigt lika två och två. Så ni måste mäta noga, såga exakt. [...] Ser ni den? Den är ganska exakt. Så att man inte har bråttom. Om man har bråttom, det kan bli så här. Ser ni? Den är inte lika rak, eller hur? Den är inte lika rak. För att när man håller på att limma, då har man tryckt kanske och då har det glidit isär och sen fastnat på fel ställe. Så det gäller att ta det väldigt långsamt och tålmodigt.

Samma lärare artikulerade noggrannhet genom att varna proaktivt för att slarva med mått och tidsåtgång, eftersom minimala avvikelser direkt påverkar föremålets slutgiltiga form och symmetri: "Men det är viktigt att man gör det noga så att man inte gör det snabbt, då blir den ena sidan 2-3 mm hög längre än

den andra. Det ska vara exakt två och två. [...]. Annars kan det inte bli snyggt". Inför att lådans lock skulle broderas (K.TM) visade läraren att borrningen av hål på lock-skivan skulle markeras noggrant med sylen i förväg, för att undvika sprickor i materialet:

> Då är det jätteviktigt att man är noga med att träffa varje hörn (markeringspunkt i mönstret). Så här. Det är mycket lättare att göra det här innan man sätter fast den. För om man skulle då göra sönder den när man håller på eller att det spricker eller att det blir något fel så är det alltid lättare att fixa det här innan den sitter fast i kanten**.**

Även de språkliga konstruktioner som identifierades som varnande präglades av en betoning på noggrannhet:

> Men var försiktiga. Borren går lätt av så att man får vara jättenoggrann när man börjar. Jag ska till och hålla i borrmaskinen ordentligt så att man inte tappar den. Och då kör jag i varenda hål som jag har gjort med sylen tidigare.

I monsteruppgiften artikulerade läraren noggrannhet genom precision vid nålning och mönsterklippning. När mönstret skulle fästas på filttyget visade läraren exakt hur knappnålarna skulle placeras för att hålla mallen på plats under klippningen.

> Och en knappnål, den går ner mot bordet och så måste jag alltid böja lite så att den kommer upp och tillbaka igen. Då sitter det liksom fast. För en del, ibland när de använder knappnålar, de bara sticker ner dem så här. Och då kommer den ut där och då sitter det inte fast. Ser ni?**.** [...] Så efter kanten här nu så kommer ni ner och upp igen. Få sätta ganska tätt med knappnålar så att den sitter fast.

Läraren (K.TX) artikulerade noggrannhet genom mått- och formprecision inför sömnad och stoppning, förklarade att figurerna måste ritas med tillräcklig bredd inför att vändas och stoppas.

> Och när ni ritar så försök fylla hela pappret. Så att ni inte gör någon liten smal figur. För ni vet, när man syr någonting så behöver man vända det åt rätt håll. Och har du då för smala ben och armar så blir det svårt. [...] Ja, det blir jätteknöligt. Så tänk på att inte göra för smala armar och för smala ben och så. Att det inte är för smalt här i halsen också. Så överdriv gärna. Tjocka ben och sådär.

Noggrannhet artikulerades även genom mätning och mönsteröverföring självporträttet på gymnastikpåsen, huvudort, där läraren genom att berätta om hur ansiktets proportioner skulle bli korrekta, visade hur linjer kunde användas samt hur noggrann överföring från skiss till tyg skulle ske.

Vägledning

Vägledning utgjorde en central del av lärarnas språkliga konstruktioner, genom att läraren inkluderade sig själv i slöjdens process. I askuppgiften i (K.TM) artikulerades vägledning genom att läraren instruerade användning av geringslådorna, och inkluderade sig själv i den språkliga konstruktionen; "Då ska jag hjälpa er och visa hur man sågar med de här lådorna. [...] Man sätter fast. På bänken, då sätter man inte fast de här sidorna, utan man sätter här så att man kan såga mellan där". I gymnastikpåse-uppgiften (H.TX) demonstrerade läraren tekniken för att kopiera självporträttet till tyget, även här genom att inkludera sig själv som vägledare: "Här har vi en sånt här papper som kopierar [...] På den sidan så kan man kopiera pappret till tyg så man överför det papprets ansiktsporträtt på tyg. [...] Titta alla nu. Så trycker jag med pennan igen... det blåa pappret och till tyget!". Vid monsteruppgiften (L.TX) artikulerade läraren vägledning genom att inkludera sin erfarenhet i hur knappnålar används korrekt för att hålla mönstret på plats:

> Och de kommer ni att få använda nu för att sätta fast mönstret eller mallen på tyget så att den ligger still där. Och en knappnål, den går ner mot bordet och så måste jag alltid böja lite så att den kommer upp och tillbaka igen. Då sitter det liksom fast.

Slutligen, vid figuruppgiften i kranskommun, textil, instruerar läraren om hur "man" klipper: "Man syr först ... man måste klippa lite utanför. Typ två millimeter". Givet logiken kan dess innehåll tolkas som att "man" är lika med "jag". Vid genomgång av trådriktning (K.TX) inkluderade läraren sig själv som vägledare:

> När man jobbar med såna här tyger så vill man ha tröjan åt det hållet. Det är mest töj så och mindre töj så. Därför kommer det här bli vitt. Det kommer jag visa sen när ni ska lägga ut det på tyget. [...] Och det kallas för trådriktning**.**

De språkliga uttrycken kom särskilt till uttryck inför svåra hantverksmoment, som vid sågning i geringslåda eller borra med liten borr (K.TM), samt vid introduktion av borrning (H.TM): "Vi ska träna på att borra också, ja. Jag ska hjälpa er**"**, samt inför att det praktiska slöjdandet skulle ta fart (H.TX): "Jag går ju runt. Ni vet att jag går runt. Jag hoppar lite dit och dit. Jag går runt och hjälper**"**. Lärarnas artikulationer riktades mot att etablera en visuell förebild och visa den passande, beprövade metoden inför elevernas eget slöjdande.

En fysisk, materiell spegel återger en existerande bild utan att tillföra ett eget innehåll. En metaforisk spegel i slöjdsalen, bygger kontinuitet, noggrannhet och lärarens vägledning, på olika sätt, men likställs i logiken om etablerade referenspunkter. Kontinuitet knyter den aktuella uppgiften till tidigare erfarenheter, exempelvis en tidigare lektion eller en etablerad hantverksteknik. Noggrannhet innebär att resultatet relateras till ett fastställt mått, och om avsteg varnas. Lärarens vägledning utgår från en teknik som läraren behärskar och visar innan eleven själv prövar den. I samtliga tre fall finns således en referenspunkt som föregår elevens handling, ett innehåll som hämtas från det (åter)givna.

Spegelns pedagogik, kärleksetiskt tolkad

Kärlekens praktik (hooks, 2000) synliggör en dimension av spegellogiken som ekvivalenskedjan i sig inte fångar, nämligen varför noggrannhet och kontinuitet värnas starkt. Den upprepade, stegvisa demonstrationen kan tolkas som en generös fördelning av tid och uppmärksamhet (jfr. hooks, 2000). Läraren delar med sig av en kunskap byggd över lång tid, i en takt anpassad efter eleven. Fokuset på precision får då en dubbel innebörd. Precisionen säkerställer ett gott hantverksmässigt resultat, samtidigt som den, tolkad kärleksetiskt, uttrycker tillit till elevens förmåga axla det ansvar noggrannheten kräver (jfr. hooks, 2000). Ordningen där demonstrationen föregår elevens slöjdande kan belysas genom hooks (2000) resonemang om kärleksfull disciplin, som beskriver hur gränser bäst sätts proaktivt, innan ett misstag hinner ske, i stället för att orsaka konsekvenser i efterhand. Lärarens konsekventa mönster, att visa hur sylen förs, hur borren används och hur mönstret överförs innan eleven själv prövar, kan då förstås som en förebyggande gränssättning, i syfte att hjälpa eleven med praktisk såväl som känslomässig röra "mess", (hooks, 2000).

Hur eleverna laddar spegeln med mening

De språkliga konstruktionerna i elevernas utsagor synliggjorde hur spegellogikens betydelsestruktur också fick betydelse för eleverna. Särskilt tydligt framträdde det i spontana utrop som "Yes! (sågat klart) "Det blev typ exakt, exakt", eller som i "Perfekt öra, let's go!" som broderat, eller "Kolla vad perfekt!" när en monstermall var färdigritad enligt instruktion, identifikationspunkter där gruppens sätt att värdesätta slöjd blev synligt, en tillfredsställelse knuten till att resultatet överensstämmer med den måttstock som gjordes synlig i undervisningen. Precision framträdde som en kvalitet som eleverna uppskattade och uppmärksammade, en del av hur de förhöll sig till sitt slöjdande. Även när resultatet inte höll "måttet" bekräftades samma betydelsestruktur: "Men det är sånt man får tåla när man är hantverkare", en hantering problemet genom en hänvisning till hantverkaridentiteten, samtidigt som måttstocken förblev självklar. Samma orientering framträdde i elevernas utsagor om hur slöjdandet skulle utföras. "Man behöver limma ordentligt" och "Det räcker, det räcker!" riktades mot klasskamrater som limmade, medan "Jag tror inte du har limmat fast den så bra" riktades mot läraren. Elevernas utsagor visade hur de investerade i noggrannhet artikulerad i spegellogiken. Måttstocken gällde även elevernas sätt att se på slöjdandet, riktat mot både klasskamrater och lärare. Frågorna "Jag är klar. Vad ska jag göra? "och "Kan jag få hjälp?" visade hur eleverna orienterade sig mot läraren som referenspunkt för nästa steg. Elevernas utsagor synliggjorde hur spegellogikens betydelsestruktur fick genomslag i deras

slöjdande, precision, noggrannhet och lärarens vägledning konstruerar betydelsestrukturen som omger spegelns logik, den måttstock som avgör vad som räknas som lyckat, roligt och rätt.

Fönstret: individuell inriktning, framtidsanknytning och öppet slutresultat

I tidigare beskrivningar kopplas diskursobjektet estetiska uttryck till framtiden, elevens personliga röst och fria val av färg och form (Ekman, kommande). Här fördjupas analysen genom att synliggöra hur artikulation av estetiska uttryck sker i lärares och elevers språk under slöjdlektioner. Jag ska nu visa hur slöjdlärarnas artikulatoriska praktik kan ses som en fönsterlogik, genom vilken undervisningsinnehållet konstrueras som ett fönster. Språkliga konstruktioner öppnar för individuella möjligheter, föreställningsförmåga och möjliga vägar vidare. Slöjdandet riktas på så sätt mot det som kan ta form. Individuell riktning, öppet slutresultat och framtidsanknytning framträder som tre element i en ekvivalenskedja, även om framtidsanknytningen förekommer i begränsad omfattning.

Individuell riktning

I lärarnas utsagor framträdde artikulationer av *individuell riktning*, där undervisningsinnehållet konstruerades med elevernas egna idéer och val som utgångspunkt för den fortsatta utformningen. I figuruppgiften i (K.TX) uppmuntrades eleverna på följande sätt: “Det ska bli jättespännande att se vad ni har för figurer i era huvuden. Man kanske behöver göra ett par stycken olika förslag innan man bestämmer sig”. I monsteruppgiftens (L.TX) introduktion artikuleras individuell riktning genom att läraren betonar att de ska skapa och slöjda något helt eget: “För i den här uppgiften så är det att ni ska få rita era egna monster, hur de ska se ut. Och ni kommer att sy dem”. Läraren beskriver därefter planeringsprocessen som en personlig tankeverksamhet (“idéutveckling”) där eleven själv vilket monster som ska sys, vilken riktning slöjdandet ska ta:

> Det kallas lite för idéutveckling det här, att man ska ha lite idéer och klura litegrann på tills man sedan bestämmer sig vilket monster ni kommer att sy i tyg. Och sen väljer ni ett som ni gillar mest. [...] Och då ska ni få klura litegrann på vad det ska vara för färg på det. Att ni färglägger lite och ser vad ni vill ha för färger på det. (L.TX)

Lärare artikulerade även individuell riktning i mindre omfattning, i valet för av tyg till gymnastikpåsen (H.TX): “Tyget får ni välja exakt vad ni vill” och i viss mån för självporträttet, där broderingstrådens färger fick väljas av eleverna själva.

Framtidsanknytning

När lärarna artikulerade framtidsanknytning riktades undervisningsinnehållet mot föremålets fortsätta relevans efter den aktuella slöjdsituationen. I lärarnas utsagor handlade det om vad föremålet skulle kunna användas till, bli eller var det skulle hamna efteråt. Framtidsanknytningen förekom i några av uppgifterna och var mindre framträdande än de övriga elementen i fönsterlogiken.

I introduktionen till uppgiften asken (H.TM) artikulerade läraren framtidsanknytning genom att föreslå föremålets möjliga användning som svar på en elevs fråga om vad som kunde förvaras i den: “Man kan ha lådan till vad man vill. Godis, pengar, papper, smycken, vad som helst. Jag vet inte. Det får ni bestämma själva”. Genom uppräkningen av möjliga användningsområden kopplades föremålet till en användning efter slöjdandet, samtidigt som läraren lämnade valet öppet för eleverna.

I introduktionen till gymnastikpåsen (H.TX) artikulerades föremålets framtida sammanhang genom att läraren knöt broderiet till den färdiga påsen: “Vi ska sy gympapåsar. [...] Vi ska sy dem och sätta dem (självporträtten) på en påse”. Läraren talade vid ett senare tillfälle om att det skulle vara bra att eleverna kände igen sina egna gymnastikpåsar, med hjälp av självporträttet på, vilket då skapade tydligheten av det aktuella slöjdandet i relation till ett kommande bruksföremål. På liknande sätt artikulerades monstrets framtidsanknytning (L.TX) , där läraren beskrev varför de sydda figurerna skulle fyllas med stoppning: “Ni ska sy dem för hand och vi ska fylla dem med stoppning så att det blir som ett litet mjukdjur kan man säga”. De tre exemplen visar på en framtidsanknytning av bruksföremål/leksaker. Framtidsanknytningen är begränsad i materialet. I uppgifterna med lådan med broderat lock och figuren

i textil artikulerades ingen motsvarande framtida användning, destination eller sammanhang. Framtidsanknytning framträder därför som ett avgränsat element i fönsterlogiken, där lärarna vid vissa tillfällen förbinder den pågående slöjden med föremålets anknytning utanför slöjdsalen.

Öppet slutresultat

I lärarnas språkliga konstruktioner som syntes slöjdprocessens föränderlighet, och förändringar i mötet med materialet som positivt. I artikulationer av ett öppet slutresultat synliggjordes att föremålets slutliga utformning kunde förändras under processens gång och att flera möjliga resultat kunde växa fram. I introduktionen av monsteruppgiften i (L.TX) artikulerade läraren ett öppet slutresultat genom att framställa variation som en självklar del av uppgiften:

> Vet ni vad jag tycker är så bra med monster? Det är att de kan se ut precis hur som helst. Det finns ju liksom inga regler för hur ett monster ser ut. Det kan ju vara ett snällt och glatt monster och det kan vara ett argt monster. [...] Men att ni fick titta på bilderna är lite för att jag ville visa er att man kan hitta på nästan vad som helst.(L.TX)

I introduktionen av figuruppgiften (K.TX) artikulerades ett öppet slutresultat genom att vägen från den första skissen till det färdiga föremålet framställdes som en process där den individuella riktningen kunde ta andra riktningar än de först planerade:

> Är det bra eller dåligt? Det är jättebra skulle jag säga. Har ni hört ordet slöjdprocess? Vad innebär det? Det är det här. Man får en idé. Det här ska jag göra. Och så börjar man jobba med det. Och så upptäcker man att nej, det där var för svårt. Det här funkar inte, det måste jag göra på något annat sätt. Eller, ja det här blev ju jättebra. Så här gör jag. Och så blir det någonting helt annat på slutet. Och det är det som är processen. Och det är jättebra. För då händer det någonting i huvudet. Att man hittar på (K.TX)

Samma lärare artikulerade ett öppet slutresultat genom att öppna för variation i figurernas form:

> Den behöver inte ha mänsklig form. Det kan vara en alien eller någon hittepåfigur. [...]. Man kan bli inspirerad av någon tv-spelsfigur eller någonting. Men man får liksom inte kopiera det. Men man kan bli inspirerad av formen till exempel. (K.TX)

Läraren artikulerar ett öppet slutresultat genom att introducera undervisningsinnehållet som en levande, föränderlig resa där avsteg, materialmöten och spontana beslut ses positivt och utvecklande. I flera uppgifter artikulerade lärarna ett öppet slutresultat genom att lämna delar av föremålets utformning till elevernas egna val. I valet av broderimönster till trälådans lock uppmanades eleverna att själva söka efter och välja ett mönster på iPad: “Och då får ni välja ett mönster som ni tycker är fint eller roligt” och “Ni får själva välja hur mönstret ska se ut”(K.TM). Även askens storlek lämnades öppen: “Du väljer hur lång den ska vara”(H.TM). Genom sådana artikulationer lämnades konkreta delar av formgivningen åt eleverna, vilket möjliggjorde variation mellan de färdiga föremålen.

Ett fysiskt fönster gör det möjligt att se ut ur rummet och få syn på det som finns utanför. Ett metaforiskt fönster i slöjdsalen kan på liknande sätt rikta blicken bortom den pågående slöjdhandlingen, mot det som kan ta form och det som kan komma därefter. I materialet framträdde språkliga konstruktioner där lärarna öppnade för olika möjligheter i det fortsatta slöjdandet. Dessa kan tolkas som uttryck för en fönsterlogik. Tre element blev särskilt synliga: när elevernas idéer och val gavs betydelse för den fortsatta utformningen kan det tolkas som individuell riktning; när flera möjliga utformningar hölls öppna som öppet slutresultat; och när föremålet kopplades till sin kommande användning som framtidsanknytning.

Fönstrets pedagogik, kärleksetiskt tolkad

Att lärarens artikulationer lämnar materialval och form öppet kan tolkas som en generös fördelning av tolkningsföreträde. Genom att undvika färdigformulerade slutresultat eller förutbestämda riktningar för slöjdföremålets slutresultat, motverkar läraren den typ av dominans som annars kan prägla relationer mellan vuxna och barn (hooks, 2000), och erbjuder det handlingsutrymme som krävs för att elevens idéer ska kunna ta form – ett erkännande av eleven som individ med rättigheter. Att navigera i

öppenheten kräver mod av eleven; att axla det ansvar friheten innebär. Eftersom kärlek kan praktiseras (2000), kan handlingar stötta elever att utforska hur de vill vara i, och med, världen i likhet med det hooks benämner "spiritual growth". Genom att erbjuda eleven omsorgsfullt organiserade möjligheter till val, bjuder läraren in till en sådan handling, där eleven kan ges utrymme titta ut genom fönstret och själv finna riktningar i slöjdandet. Läraren stödjer nyskapandet genom närvaro och lyhördhet, som en pålitlig vägledare i det okända. Enligt hooks (2000) gör den som väljer att vandra på kärlekens väg "klokt i att ha en guide" ("well served if they have a guide"), eftersom denna guide "gör det möjligt för oss att övervinna rädslan" ("enable us to overcome fear") (hooks, 2000, s. 161). Det är en trygg och närvarande lärarledare som inte överger och inte leder vilse, som behövs i mötet med det nya.

Hur eleverna laddar fönstret med mening

De språkliga konstruktionerna i elevernas utsagor synliggör hur fönsterlogikens betydelsestruktur får betydelse för eleverna. Särskilt tydligt framträder det i "Nej, det är han i mitt huvud" och "Det är en klassisk svensk gris. Den heter Svenska grisen. För den är svensk". Som identifikationspunkter visar utsagorna både gruppens sätt att ge slöjden mening och elevernas anspråk på att själva avgöra vad deras föremål betyder. Elevernas tolkningar av monsterfigurerna hölls öppna och skiftande, ofta åtföljda av skratt, "den ser ut som en korall.. korall typ", "det är rävhaj" och "Tjock morot, tjocka morot. Den var verkligen tjock. Tjock, tjock!". Flera möjliga betydelser fick existera sida vid sida, populärkulturella referenser, "Jag ska göra en squishmallow", "En Bobba Tea... Det är en dricka" och mer poetiska skildringar, "Det smälter. Hjärtat smälter. Det är det som händer". Eleverna värdesatte möjligheten att själva påverka riktningen på sitt slöjdande, en riktning som tillåts ändras utan att processen räknas som misslyckad. "Äggon och bacon har dött nu" som planerad brodyr på lock vändes snabbt till "Kolla kockmössan är klar!". Föremålets betydelse, som för en Gru-Alfons med lång näsa, knöts till framtiden av eleverna själva: "Jag kommer skratta och dö varje gång jag kommer in i mitt rum", genom konkreta planer för framtida användning, "Det där är för godis" och "Du kan till och med ha ett kilo eller tio kilo godis där", eller genom planer att göra fler monster att ge bort, "Jag tänkte göra såna här till mina kusiner. Två till!"

Slutsats och diskussion

I resultatet framträder slöjdundervisningens innehåll som format i ett pedagogiskt spänningsfält, där spegellogiken kan förbindas med fostran och fönsterlogiken med frihet. Vägledningen knyter samman dessa betydelselogiker, samtidigt som dess innebörd förändras när olika sätt att förstå undervisningen träder fram. I spegellogiken blir vägledaren en tydlig bakåtblickare. Läraren förmedlar beprövade referenspunkter, visar ett "rätt sätt" innan eleven själv prövar och hjälper eleven att se nästa steg. I fönsterlogiken framträder vägledningens kärleksetiska dimension (hooks, 2000). Läraren blir en lyhörd guide i det öppna och ännu obestämda. Genom trygghet, varsam närvaro och stöd får eleven mod och tillit att möta materialets motstånd och närma sig det okända och ännu inte föreställda. Pedagogik innebär att hålla frihet och fostran i rörelse inom undervisningen. Perspektivet synliggör hur denna balans växer fram genom vägledningens skiftande sätt att stödja, rikta och öppna för elevens handlande.

I fråga om kulturella uttryck synliggörs elevernas aktiva och affektiva investeringar i precision. Genom språkliga uttryck för noggrannhet, som "exakt" och "perfekt", tillskriver eleverna traditionen ett högt värde och speglar sig med stolthet i hantverkets givna referenspunkter. Estetiska uttryck konstitueras genom lärarens generösa fördelning av tolkningsföreträde. Eleverna får ett existentiellt handlingsutrymme där kreativa och lekfulla tolkningar, som "Gru-Alfons" och "hjärtat smälter", kan få betydelse för slöjdprocessens riktning.

Kombinationen av diskursteorins ekvivalenskedjor och hooks kärleksetik som efterföljande tolkningslins bidrar till att synliggöra hur lärare värnar och elever värdesätter slöjd och slöjdpedagogikens möjligheter. Estetiska och kulturella uttryck framträder som sammanbundna delar av en bildningspraktik. Spegellogiken ger eleverna tillgång till hantverksteknisk stabilitet och kulturell kontinuitet, medan

fönsterlogiken öppnar för personliga uttryck och möjliga vägar vidare. Tillsammans visar perspektiven varför både det givna och det möjliga behöver ges utrymme i slöjdundervisningen.

Omtolkningen av Sims Bishops (1990) spegel- och fönstermetaforer till slöjdsalens fysiska och diskursiva rum flyttar fokus från elevers blick till hur undervisningsinnehållet formas och vilka konsekvenser det får för eleverna. Perspektivet nyanserar diskussionen om en oreflekterad "rolighetsdiskurs" (Westerlund, 2015; Westerlund & Samuelsson, 2021) genom att synliggöra hur betydelsen av spegel- respektive fönsterlogiken båda kan bidra med "rolighet". I linje med Ahlskog-Björkman och Koch (2011) framträder slöjdundervisningen som en pedagogisk praktik där relation, känsla och identitet utvecklas genom elevernas skapande av material och uttryck. Att utveckla hela människan, huvud, hjärta och hand, kan sägas vara slöjdämnets bildningsperspektiv. Undervisningsinnehållet har i studien analyserats som hjärtat, hjärtefrågan, och hur hjärtat på olika sätt kan knytas till estetiska uttryck eller kulturella uttryck. Vad hjärtat formas till blir också vad händerna förmår, en koppling värd att bejaka pedagogiskt.

Referenser

Ahlskog-Björkman, E., & Koch, M. (2011). Etnografi som metod för att förstå något om lärande och identitet–en tvärvetenskaplig syn på slöjd. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *18*(1).

Bergström, G., & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (4:2). Studentlitteratur AB.

Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: Intryck - uttryck - avtryck*. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-143165

Borg, K. (2014). Alla tiders slöjdpåsar. I *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid* (Vol. 2014). Carlsson Bokförlag.

Borg, K., & Lindström, L. (2008). *Slöjda för livet: Om pedagogisk slöjd*. Lärarförbundets förlag.

Brock, M. (2016). Reading Formations of Subjectivity: From Discourse to Psyche. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(3), 125–135. https://doi.org/10.1111/spc3.12241

Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3rd ed.). Routledge.

Börjesson, M., & Palmblad, E. (Red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken* (1:4). Liber Ab.

Ekman, C., Ferm Almqvist, C., & Hållander, M. (2024). Threads of discourse: Exploring pedagogical ideas in unraveling aesthetic and cultural expressions in sloyd. *The International Journal of Education & the Arts*.

Frohagen, J. (2016a). Att kunna såga rakt. Om manuell bildning i skolämnet slöjd. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *23*(2), 16–33. https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/1374

Frohagen, J. (2016b). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverkskunnandet i slöjdämnet*. [Licentiatuppsats]. Stockholms universitet, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1015111/FULLTEXT01.pdf

Ekman, C. (Kommande). *Uttryck som pedagogisk möjlighet. Om slöjdlärares artikulation av estetiska och kulturella uttryck i ljuset av etisk-politiskt ansvar.*

Glynos, J. (2001). The grip of ideology: A Lacanian approach to the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies*, *6*(2), 191–214. https://doi.org/10.1080/13569310120053858

Glynos, J., & Howarth, D. (2008). Critical Explanation in Social Science: A Logics Approach. *Swiss Journal of Sociology*, *34*(1). https://www.researchgate.net/publication/328145174

Hartman, S. (2014). *Slöjd, bildning och kultur - Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Carlsson bokförlag.

Hartman, S. (2021). Slöjd, bildning och profession. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *28*(4), 149–164.

hooks, bell. (2000). *all about love: New visions*. William Morrow and Company, Inc.

Howarth, D. (2005). Applying discourse theory: The method of articulation. In D. Howarth & J. Torfing (Eds.), *Discourse theory in European politics: Identity, policy and governance* (pp. 316–349). Palgrave Macmillan.

Jagell, E., & Homlong, S. (2024). Föreställningsförmåga som kommunikativ resurs: Slöjdelevers gemensamma estetiska erfarenheter i idéutveckling. *Techne series - Research in sloyd education and crafts science.*, *31*(2), 1–21.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Författarna och Studentlitteratur AB.

Laclau, E. (1991). *Intellectual strategies: Memorandum to PhD Students in the IDA programme.* Colchester: University of Essex.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Gläntan produktion /Vertigo förlag.

Lapping, C., & Glynos, J. (2018). Psychical contexts of subjectivity and performative practices of remuneration: Teaching assistants' narratives of work. *Journal of Education Policy*, *33*(1), 23–42. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1325519

Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Slöjd vidgar perspektiven*, (133/134).

Sims Bishop, R. (1990). *Windows and Mirrors: Children'sBooks and Parallel Cultures*. CSUSB Reading Conference.

Westerlund, S. (2015). *Lust och olust: Elevers erfarenheter i textilslöjd* [Umeå Universitet]. http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A790324&dswid=-4244

Westerlund, S., & Samuelsson, M. (2021). Lära sig att stå ut: Ett bidrag till diskussionen om varför vi har slöjd i skolan. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, *28*(3), Artikel 3. https://doi.org/10.7577/TechneA.4218

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod* (1:22). Studentlitteratur.

Carolina Ekman är doktorand i pedagogik vid Södertörns högskola. I avhandlingsprojektet Sloydtopia undersöker hon hur pedagogiska idéer samt estetiska och kulturella uttryck formas i slöjdämnets styrdokument och undervisningspraktik. Hennes forskning förenar diskursteoretiska perspektiv med pedagogiska teorier. Hon har presenterat sin forskning vid NERA, ECER, EARLI/JURE och INPE samt vid akademiska evenemang vid Södertörns högskola. Ekman är huvudförfattare till artikeln Threads of Discourse: Exploring Pedagogical Ideas in Unraveling Aesthetic and Cultural Expressions in Sloyd.