VÄGVAL

I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN
FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG 10 ● NR 2 ● 2010

ISBN 1652-0610 FRÅN START I NR 37

I detta nummer

Redaktören har ordet 2

Medverkande i detta nummer 2

Christina Gustafsson: Varför finns ingen debatt kring montessoripedagogik? 3

Gunnel Colnerud: Tillåts läraryrket att bli en profession? 10

Peter Hasselskog: Slöjdämnet och genus – att gestalta, anpassa eller medvetandegöra? 14

Information 22

Inbjudan till 00

VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Eva Forsberg, Esbjörn Larsson, Joakim Landahl, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

Redaktören har ordet

I årets första nummer gav Christine Quarfood i Göteborg oss ”En fläkt av Montessorianda” i en beskrivning av mellankrigstidens svenska Montessoridebatt. Vi lovade att återkomma med en uppföljning av tiden därefter. Du finner den i detta nummer på sidan 2, där Christina Gustafsson ställer frågan ”Varför finns ingen debatt om montessoripedagogik?”.

Och det ställs fler frågor i detta nummer: ”Tillåts läraryrket att blir en profession?”. Frågeställare är Gunnel Colnerud vid Linköpings universitet.

Peter Hasselskog i Göteborg frågar sig ”Slöjdämnet och genus – att gestalta, anpassa eller medvetandegöra?”.

Frågor och svar gavs också vid föreningens årsmöte den 14 april. För dem som inte hade möjlighet att delta lägger vi i detta nummer in dels verksamhetsberättelsen, dels protokollet från årsmötet. Vid detta höll också Lars Petterson vid Högskolan i Dalarna ett föredrag om ”Klass – den bortglömda diskrimineringsgrunden”. Det blev så uppskattat, att vi bad honom göra ett kort referat för Vägvals alla läsare (sid. 00).

Som Du kan se av det senare, återkommer styrelsen också detta år med en inbjudan att delta på en resa. Förra året var vi ju i Norrköping för en seminariedag om Skolan förr, nu och i framtiden. I höst går färden till Uppsala och dess splitter nya Campus Blåsenhus med bl.a. lärarutbildningen och pedagogiska institutionen.

Du kan läsa mer om resan på sidan 00! Välkommen att följa med!

För att fortsätta att se framåt kan sägas att vi till hösten kommer med ett dubbelnummer på/kring temat ”Enhetsskolans framväxt”.

Har Du själv idéer om vad Du vill läsa i Vägval och tips om författare eller vill Du skriva själv? Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på *buchts@bostream.nu* alt. på telefon eller sms till 0708-11 14 30. Under de senaste åren har ett antal intresserade gjort så, och resultatet har alltid blivit spännande artiklar.

Med tillönskan om en skön sommar och, förhoppningsvis, väl mött i Uppsala!

Bertil Bucht
Redaktör för Vägval

Artiklar i `Vägval` är numera sökbara via Bibliotekstjänst (www.btj.se).
Klicka på länken sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok

Medverkande i detta nummer

Gunnel Colnerud

Cristina Gustafsson

Peter Hasselskog.....

Varför finns ingen debatt kring montessoripedagogik?

För cirka fyrtio år sedan blev jag intresserad av Maria Montessori. Hon framträdde i mina studier i idé- och lärdomshistoria som en fascinerande person och kvinna. Hur jag först träffade på Montessoris namn minns jag inte, men jag sökte mig vidare på de sätt som var möjliga i slutet av 1960-talet. Jag fann en kvinna som hade en målmedvetenhet som gjorde att hinder i vägen inte verkade finnas. Det tog sig uttryck i att Montessori redan som mycket ung hade tagit sig in i för kvinnor ”omöjliga” utbildningar och att hon under några år bedrev mer eller mindre ett dygnet runt-arbete med barn vars möjligheter att bildas och utbildas av andra redan bedömts lönlöst. Därtill ägnade hon sig åt ett forskarliv som innebar utveckling, prövning, sammanställning av resultat och spridning av resultat i form av författande, föreläsningar och resor över hela världen. Så småningom fördjupade jag mina pedagogiska kunskaper och upptäckte delvis andra dimensioner i de vägval som Maria Montessori hade gjort. Framför allt framträdde hennes helhetsbetonade sätt att se på undervisning. Montessoripedagogik kan beskrivas på olika sätt, men Montessoris övertygelse var att hennes bärande grundprinciper – frihet, självverksamhet och individualisering – krävde vissa förutsättningar. Av central vikt var en rik skolmiljö som på många sätt skulle likna en hemmiljö i vilken vardagssysslor samt socialt och praktiskt liv, kunde tränas. Det var i denna miljö som montessorimaterielen – didaktisk materiel för att träna praktiska göromål, sina sinnen och intellektuella förmågor – hade en given plats för de yngre barnen, men också för barn högre upp i åldrarna som hade behov av konkretiseringar inom t.ex. matematik. Montessori menade också att läroämnena skulle utgöras av tematiska helheter.

När jag idag ser tillbaka på hur jag upptäckte Montessori, kan jag inte påminna mig att montessoripedagogik varit något som debatterats på ett öppet sätt. Ändå gör ett antal föräldrar varje år över hela världen ett vägval när det gäller sina barns skolgång. En uppskattning för ett par år sedan var att det då fanns cirka 22 000 montessoriskolor i världen fördelade på 110 länder (Tornar, 2008). I Sverige finns idag cirka 250 montessoriföreningar enligt det Svenska Montessoriförbundets hemsida (http://www.montessoriforbundet.se). I takt med att allt fler montessoriskolor/montessorimiljöer över hela världen tillkommit har relativt sett fler föräldrar gjort valet av montessoriskola för sina barn.

Samtidigt kan vi på nationell nivå bland skolpolitiker se att montessoripedagogik mycket sällan lyfts fram som ett pedagogiskt alternativ. Mot den bakgrunden är det intressant att man numera via Internet (maj 2010) får ett stort antal – cirka 7,5 miljoner träffar – med ”Montessori” som sökord. Söker man på ”montessori education” får man drygt 700 000 träffar och söker man på det svenska uttrycket ”montessoripedagogik” får man drygt 50 000 träffar. Försök att successivt fokusera dessa träffar genom att avgränsa och skapa enhetliga kunskapsbilder kring montessoripedagogik låter sig emellertid inte göras så lätt. Mer seriösa texter blandas med enskilda skolors beskrivningar av sin montessoriverksamhet och ett stort antal blogginlägg. I den svenska sökningen kan man också hitta enstaka inlägg som funnits i dagspress, men då handlar det ofta om mycket lokala diskussioner. Tidigare (Gustafsson, 2008) har även konstaterats att de texter som tillkom på 1990-talet inte alls beskriver samma utveckling som intresset för att placera sitt barn i montessoriundervisning och intresset för montessorilärarutbildning. Å ena sidan växer alltså intresset för montessoripedagogik och man får ett ohanterligt stort antal träffar på Internet, men å andra sidan är det oerhört svårt att hitta några tydliga linjer i det

som skrivs, vare sig det handlar om mer seriösa artiklar eller om bloggar. Vad beror det på att det är svårt att hitta en seriös och konstruktiv debatt om montessoripedagogik?

I innevarande års första nummer av denna tidskrift fanns en artikel av Christine Quarfood (2010) rörande mellankrigstidens svenska montessoridebatt. Artikeln belyser väl vilka olika kategorier personer som engagerade sig. Till att börja med var det kvinnliga lärare som hade haft möjlighet att delta i kurser utanför Sverige, kvinnliga lärare som öppnade egna skolor, en lärarutbildare och tillika läroboksförfattare samt en pedagogikprofessor. Några år senare kompletterades denna skara med en framstående psykolog, Rosa Katz, med Alva Myrdal som då var rektor vid Socialpedagogiska seminariet och med Elsa Köhler, reformpedagogen från Österrike som under större delen av 1920- och 30-talen betydde så mycket för enskilda lärare och lärargrupper i Norge och Sverige. Quarfoods artikel visar också var man förde sin debatt – företrädesvis i facktidskrifter med undantag av Alva Myrdal som vid sidan av det talade ordet använde boken som verktyg att nå ut. Artikeln illustrerar också en annan aspekt, som är mycket vanlig när montessoripedagogik skall diskuteras; pedagogiken diskuteras i relation till någon annan pedagogisk företeelse och i termer av vad som är bättre eller sämre; i det aktuella fallet är det framför allt Fröbels pedagogik och därmed finns också avgränsningen till yngre barn.

Min uppfattning är att mycket av den sortens debatt som Quarfood redovisar aldrig hämtade sig efter andra världskriget. Dels kan det bero på att facktidskrifterna ändrade karaktär och att en del till och med försvann på femtio- och sextiotalen. Dels beror det sannolikt på att skoldebattens politiska signaler inte direkt har uppfattats sammanfalla med Montessoris budskap, men hennes budskap har uppenbarligen heller inte setts som något hot. En fundering man kan göra är därför vilka förutsättningar som har funnits för att debattera montessoripedagogik och vilka aktörer som i olika skeden skulle ha kunnat skapa och delta i en debatt om montessoripedagogik under de senaste sextio åren. En grupp, som åtminstone i mitten av förra seklet skulle ha kunnat ta upp debatten var de skolpolitiker som tillsammans med sina sakkunniga arbetade med övergripande skolfrågor på nationell nivå.

Montessoripedagogik i det skolpolitiska arbetet

Av Quarfoods artikel framgår att montessoripedagogiken på vissa punkter kunde få goda omdömen men i ett totalt perspektiv besegrades av företrädarna för Fröbels pedagogik. Vid slutet av andra världskriget fanns i många europeiska länder en politisk vilja att använda utbildning för att bl.a. på sikt undvika krig och förändra såväl attityder som förutsättningar för att på så sätt få tillbaka en tro på framtiden. Ester Hermansson (1974) beskriver diskussionen i Europa, där det talades om självverksamhet och individualiserande undervisning, men enskilda pedagoger som Montessori fanns i bästa fall med som ett lösryckt namn. Nu var det reformpedagogiken med Dewey som förgrundsgestalt och en utvecklingspsykologisk bas som gällde. I exempelvis Norge, Danmark och Finland startades försöksverksamhet efter reformpedagogiska linjer. Även om det omedelbart efter kriget var flera enskilda lärare i Sverige som var väl kvalificerade att lyfta fram aktivitetspedagogiken, så var det i stor utsträckning Ester Hermansson som syntes och nådde fram i skolpolitiken. Hon var en flitig skribent i flera facktidskrifter, däribland i tidskriften ”Skola och Samhälle”. I anslutning till 1946 års Skolkommission ingick hon i den delegation som skulle arbeta med framförallt kursplaner och schema och som leddes av Alva Myrdal. Kommissionens arbete mynnade ut i förslag (SOU 1948:27) som handlade om nya arbetsmetoder i skolan baserade på aktivitet och individualisering och man lyfte fram färdigheter, allmänbildning, fostran och personlighetsdaning. I Kommissionens riktlinjer för försöksarbete anges bl.a.: ”… riktning mot individualisering, mer målmedvetet utnyttjande av elevernas intresse och behov, mer vidsträckt självverksamhet, fler tillfällen till samarbete och minskad splittring i arbetet.” (a.a., s. 115). Men man säger också: ”Däremot bör det inte vara tal om att försöka binda skolarbetet vid något bestämt metodiskt system …. Med ledning av metodiska uppslag, studieplaner, rapporter om försöksverksamhet och egna erfarenheter bör läraren arbeta sig fram till metoder, som passar i varje särskilt fall” (ibid.). Det ofta känslomässiga pedagogiska tyckandet skulle således ersättas med kunskap vunnen genom forskning. Om avståndstaganden från ”ett

bestämt metodiskt system" är liktydigt med avståndstagande från montessoripedagogik framgår inte. Man kan dock konstatera att Montessori inte var bortglömd i den aktuella politiska diskussionen, men det handlade inte om filosofin eller förhållningssättet till barn, utan om det mest påtagliga som man möts av i en montessorimiljö – den didaktiska materielen. Hermansson (1974) beskriver att man i samband med arbetet i delegationen hade ett inslag då montessorimaterielen och allmänna utvecklingsstimulerande materiel demonstrerades. Alva Myrdal, som uttalade sig ganska positivt om montessoripedagogik i stort, var ändå en exponent för att den didaktiska materielen var negativ för barnen och hon hade mer än tio år tidigare uttryckt att materielen styrde och undanröjde möjligheterna till lek (Myrdal, 1935). Hermansson (1974) var inte lika tydlig i Skolkommissionens diskussion, men tyckte betydligt senare att det var konstigt att barnen kunde arbeta med samma material som de gjort fyrtio år tidigare.

Montessoripedagogikens tre grundpelare – självverksamhet, frihet och individualisering – och de konkreta verktyg som Montessori använde borde gjort pedagogiken intressant i anslutning till de diskussioner som fördes inom Skolkommissionens arbete. Både Ester Hermansson och Alva Myrdal hade förutsättningar att lyfta upp montessoripedagogiken till debatt, eftersom de hade sett montessoriverksamhet i andra länder och kunde sätta in den dels i ett reformpedagogiskt sammanhang, dels i en aktuell politisk debatt. De valde dock båda att inta en lätt kritisk men ganska passiv inställning till montessoripedagogiken. En anledning till denna inställning kan ha varit att montessoripedagogiken vid den aktuella tidpunkten var ganska ofarlig, eftersom antalet skolor var få och forskning om pedagogiken i Sverige helt saknades. Någon debatt fanns inte. Inte heller går det att märka att de två beskrivningar av montessoripedagogiken som Gertrud Nordlund (1959) och Mary Ahlgren (1959) fick publicerade i "Pedagogiska Skrifter" ledde till någon genomgripande debatt.

Läroplanerna och montessoripedagogiken

I 1962 års läroplan fanns Skolkommissionens optimism att utbilda fria, självständiga människor för samarbete och samverkan kvar. Konkret resulterade det i presentationen av undervisningsprinciperna Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samarbete, MAKIS, som delvis har sin grund i reformpedagogik och erfarenheter från experimentskolor. Ur ett montessoriperspektiv finns det mycket som skulle ha kunnat diskuteras och debatteras i relation till MAKIS, eftersom Montessori explicit pläderade för de fyra första principerna men behandlade samarbete betydligt mer implicit, exempelvis som en naturlig del av ett socialt liv. Det var emellertid först på 1970-talet när 1969 års läroplan hade trätt i kraft som intresset för Maria Montessori fick en renässans. Ett skäl var att 100-årsjubileet av Montessoris födelse firades med utställningar och föredrag av framför allt aktiva montessorilärare. Vid Göteborgs Högre Samskola, som tillämpat montessoripedagogik sedan 1930-talet för barn upp till tolv år, beslöt sig lärarkollegiet i början av sjuttiotalet för att i försöksverksamhetens form tillämpa Montessoris grundläggande principer på högstadiet (Gustafsson & Lindqvist, 1979). Ett avgörande skäl var att man ansåg att basen i montessoripedagogiken så väl stämde med läroplanen. Försöket fick efterföljare och på andra ställen i Sverige och Montessori blev ett bekant namn för nya grupper som på olika sätt var intressenter i undervisningen på grundskolans högre stadier. Någon debatt blev det emellertid knappast, på sin höjd några vänliga reportage i fackpress och dagspress. Nyupptäckten av Montessori ledde också till intresse hos studenter för att skriva om Montessori/montessoripedagogik i mindre projekt och självständiga arbeten (Gustafsson, 2008). En del småskaliga undersökningar gjordes inom pedagogikutbildningar i landet och ibland blev sådana uppmärksammade i facktidskrifter och ledde till artiklar av reportagetyp. Men ingen förde en tydlig kamp vare sig till förmån för eller emot montessoripedagogiken.

Om MAKIS i 1962 års läroplan och 1969 års läroplans fortsatta betoning av MAKIS, men även eleven i centrum och det fritt valda arbetet lätt kunde relateras till de karaktäristiska montessoriprinciperna frihet, självverksamhet och individualisering, så blev beröringspunkterna ännu mer påtagliga i nästa läroplan, 1980 års Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Kunskaper och färdigheter, fostran och utveckling samt likvärdig utbildning var tunga inslag, men också "det fria tillvalet" – tillvalsämne, tema och fria aktiviteter samt sam-

verkan (jfr Gustafsson, 1984). Temastudierna, som hade ett samlat antal veckotimmar till sitt förfogande, beskrevs som fördjupningsuppgifter som skulle genomföras i sammanhängande undervisningspass. Den rekommendationen skulle kunna vara hämtad ur en text som Montessori skrivit.

Inte heller i anslutning till nu gällande läroplan (Lpo 94, Lpfö 98) har montessoripedagogiken lyfts fram som en resurs av didaktiska lösningar, trots betoningen på att exempelvis varje elev skall utveckla sin nyfikenhet och lust att lära, skall ta ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö och att eleverna successivt skall få ett större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan (Lpo 94). Det har heller inte förändrats i samband med de nya krav som kommer att ställas på lärande även i förskolan enligt Förslag till förnyad läroplan för förskolan (Skolverket, 2009). Skolverket vill stärka arbetet med språk och matematik i förskolan och föreslår också att ett särskilt ansvar för förskollärarna skrivs in i läroplanen. Vad är då den gemensamma nämnaren för att montessoripedagogik har blivit så totalt ointressant för skolpolitiker? Det finns naturligtvis inte ett svar. Jag skulle vilja uttrycka en typ av svar i form av några politiskt laddade nyckelord/uttryck: demokratisk fostran, samarbete/samverkan, individualisering och frånvaro av lek.

Montessoripedagogik har inte passat i den politiska debatten

Den frånvaro av allmän diskussion kring montessoripedagogikens potential i olika avseenden som har rått sedan mitten av 1940-talet har med stor sannolikhet sina rötter i den kritik som Rudolf Anderberg (1937), Alva Myrdal (1935) och Ester Hermansson (1974) framförde. Alla tre tog Montessoris didaktiska materiel som utgångspunkt för sin kritik men på olika sätt. Eftersom materielen uppfattades lägga hinder för leken och tillsammans med principen om individualisering på så sätt ansågs motverka samarbete/samverkan, så kunde heller aldrig någon demokratisk fostran ske; därför har aldrig montessoripedagogik kunnat förenas med den skolpolitik som förts efter andra världskriget. Den dämpade kritik mot att det inte finns någon lek i montessorimiljöer och att barnen alltid arbetar individuellt som ständigt, men knappast kraftfullt framförs, kan ses som ett arv och skulle nästan kunna få beteckningen myt. Att ta död på väl etablerade föreställningar, sanna eller osanna, är aldrig lätt. I det här fallet är det också en nackdel att antalet montessorimiljöer i Sverige, trots en kontinuerlig ökning, är så litet. Den personal som arbetar i dessa miljöer skulle naturligtvis kunna väcka debatt på det sätt som svenska lärare gjorde på 1920- och 30-talen, men kulturen är inte sådan idag.

Det är intressant att notera att många montessoriskolor, och även Svenska Montessoriförbundet, på sina hemsidor har en länk till ”frågor och svar” kring montessoriundervisning. Det finns alltså ett behov, redan innan man har fått frågan, att intyga att man både låter barnen och eleverna samarbeta och på förskolenivå ger utrymme för barnens lek. På så vis kan man se denna typ av information som ett sätt för dagens lärares att föra en debatt och försvara det som man uppfattar som otillbörlig kritik rörande montessoripedagogik. Till detta kommer alla bloggar i ämnet från företrädesvis föräldrar, som åtminstone i vissa fall skulle kunna fungera som en brandfackla, men detta sätt att kommunicera verkar inte hittills ha fått något bredare genomslag. Ointresset för att debattera montessoripedagogik som pedagogiskt alternativ är emellertid inte unikt. Waldorfpedagogik debatteras inte heller och en jämförelse med antalet Internetträffar på ”waldorfpedagogik” visar, när man avgränsar språket till svenska, betydligt färre än vad gäller montessoriträffar. Man kan ändå se att det handlar om samma typ av texter och inlägg som gäller montessoripedagogiken.

Värt att nämna är också en mycket speciell debatt som framför allt förts internt i Svenska Montessoriförbundets tidning, nu senast under våren 2010, och som har gällt auktorisation av montessoriskolor och montessorilärare. Det speciella med denna debatt är att den företrädesvis förs mellan montessoriföreträdare och montessorilärarutbildare.

Trots att det i varje decennium under de senaste sextio åren skulle ha kunnat vara relevant att diskutera montessoripedagogik i relation till skolförändringar, så har detta inte gjorts och den rimligaste förklaringen till det är sannolikt att det saknats kunskap för att kunna gå in i en riktig debatt, som ställer krav och går utöver allmänt och/eller förnuftigt tyckande. Och skälet till att man inte har den kunskap man skulle behöva ligger i mycket stor utsträckning i avsaknaden av

forskning kring Montessori och montessoripedagogik.

Montessoripedagogik och forskning

Montessoris pedagogik bygger på vetenskap och beprövad erfarenhet. Det är oerhört svårt att hitta någon pedagog, även om Piaget arbetade efter samma principer, som så tydligt och målmedvetet utnyttjat sina vetenskapliga kunskaper i ett praktiskt pedagogiskt arbete. Av resonemangen som Montessori för i anslutning till undervisningsmaterielen förstår man också att hon bedrev det här arbetet växelvis – hon prövade och reviderade och prövade igen. Åsmund Strømnes (1995) hävdar att Montessori utifrån den vikt hon tillskrev individens frihet och självständighet själv kritiserade den befintliga sekundärskolan, bl.a. för bristande karaktärsdaning av eleverna och för en antiintellektuell skolplan, eftersom man bytte ämne och lärare så ofta. Min uppfattning utifrån Montessoris egna texter är emellertid att hennes arbete oftast saknade en jämförelsepunkt utanför den miljö hon arbetade och att hennes metodik inte i första hand utvecklades för att kritisera en existerande skola. Den jämförelse som Montessori initialt själv gjorde med traditionell undervisning var när hon såg framstegen hos de barn i Roms slumkvarter som hon först arbetade med och frågade sig varför inte barn som befinner sig i mer gynnade situationer inte når bättre resultat. Det är svårt att bevisa, men när det gäller det konkreta arbetet med barnen förefaller Montessori själv ha varit sin strängaste kritiker. Hennes didaktiska materiel skulle aldrig ha kunnat bli så fulländad och fortfarande fungera efter 100 år, om det inte hade blivit föremål för egen kritisk granskning. Senare i sitt liv lade Montessori mer energi på att sätta in sina pedagogiska principer i ett större filosofiskt sammanhang och hon gjorde det naturligtvis utifrån de kunskapsbaser som då var tillgängliga. Montessoris egna forskningsinsatser kan alltså betraktas som överlägsna dem som vi kan visa upp i Sverige, medan de ser ut att vara betydligt bättre utanför Sverige. På flera ställen i Europa, framför allt i Tyskland (jfr Ludwig, 2008) och i Italien, finns sedan ett antal år forskning om montessoripedagogik och The American Montessori Society utlyser årliga priser för avhandlingar som skrivs på masters- och forskarnivå i syfte att öka den allmänna förståelsen för montessoripedagogik. Det är omöjligt att bedöma i vilken utsträckning sådana publikationer ökar intresset för att debattera montessoripedagogik, men det är rimligt att anta att kunskapsspridning leder till reflektioner och att fler aktörer kan komma in i bilden.

I Sverige uppstod på sjuttiotalet, som sagts ovan, ett nyintresse för montessoripedagogik och det resulterade bl.a. i att ett antal mindre uppsatser skrevs inom framför allt högskolestudier i pedagogik. Antalet examensarbeten som på något sätt berör Montessori och/eller montessoripedagogik har också ökat på senare år (jfr www.uppsatser.se). Den här typen av publikationer är emellertid generellt inte kraftfulla nog för att ge upphov till debatter, bl.a. beroende på att de når bara en begränsad krets och att ett examensarbete skrivet enligt gällande akademiska regler aldrig kan ha karaktären av ett debattinlägg. Det enda som skulle kunna ge en bra bas för en meningsfull debatt är egentligen etablerade forskares insatser.

För cirka femton år sedan kom det från Lärarhögskolan i Stockholm en liten rapport som innehöll en kritisk analys av montessoripedagogiken (Roth, 1995). Rapporten är en genomgång av filosofin och metoden samt ett försök att förena dessa båda perspektiv. I Gerhard Arfwedsons inledning kan man läsa att författaren, d.v.s. Roth, ”blottlägger ett tankesystem, som i dag känns delvis främmande, eller i varje fall något ålderdomligt”. Han sammanfattar:

”Ska Maria Montessoris i många avseenden banbrytande tankar från början av 1900-talet kunna överleva i vår föränderliga värld, så måste de nödvändigtvis underkastas granskning och kritisk analys. De måste ställas under debatt, även kritisk och misstänksam debatt. De måste utvecklas när nya vetenskapliga landvinningar görs, när nya sociokulturella situationer, nya samhällssituationer utvecklas. Montessorirörelsen måste – som alla andra – inse, att vi lever i, just, en värld av förändring. Återigen: ett historiskt perspektiv är ofrånkomligen nödvändigt.” (a.a., s. 5)

Roth gör en tämligen noggrann genomgång av montessoripedagogikens filosofiska bakgrund och lyfter särskilt fram att Montessori försökte utforma ett utbildningssystem som präglades av ett helhetstänkande och ett integrerat förhållande mellan individ och samhälle. Hans avslutning på detta avsnitt är följande:

Många är de som följt i hennes fotspår, men det återstår ännu att se huruvida människan kan skapa sitt eget öde och revolutionera samhället med hjälp av hennes (d.v.s. Montessoris, min anmärkning) pedagogiska filosofi och metod. (a.a., s. 26)

Roths analys mynnar ut i att Montessoris naturvetenskapliga ansats vid tiden när han skrev texten hade ersatts av andra vetenskapsideal när det gäller barn. Roth sammanfattar sin kritik på följande sätt: ”Montessoripedagogiken är avkontextualiserad, avkönad och avpersonifierad” (a.a., s. 54) och ”Den bygger på ensidiga, något föråldrade och ohållbara premisser och den främjar inte det kritiska sinnet” (a.a., s. 60).
I svensk skoldebatt är sannolikt Roths kritik mot montessoripedagogiken den kraftfullaste som förekommit under de senaste sex decennierna. Roths rapport mottogs med viss besvikelse av framför allt montessorilärare, delvis för att han inte hade kontrollerat en del av det som han skriver om. Från ett forskningsperspektiv kan man anmärka på att Roth inte heller problematiserar den komposition av källor som han har utnyttjat. Hans omdömen är generella och några fältstudier i montessorimiljöer i kontrollsyfte synes han inte ha gjort. Det mest beklagliga är dock att rapporten aldrig lett till en öppen debatt och inte heller har den lett till den kritiska granskning som Arfwedson efterlyste i sin inledning till rapporten. Hade Roth rätt för femton år sedan, så borde man ha gjort ett definitivt vägval, dvs. strukit ett streck över Maria Montessori och förvisat henne och hennes pedagogik till historieböckerna. Men under motsvarande tidsperiod har i stället antalet montessorimiljöer ökat i Sverige och över hela världen samtiddigt som antalet forskningsstudier, inte minst i form av doktorsavhandlingar, har växt både i Europa och i USA. Montessorimiljön, den didaktiska materielen och sättet att arbeta med den tycks intressera även barn som växer upp under tidigt 2000-tal.

Slutkommentar

För att hårdra ovanstående resonemang, kan man fastslå att det egentligen inte har hänt särskilt mycket under de senaste sex decennierna vad gäller den offentliga diskussionen kring montessoripedagogik. De inlägg som skulle kunna ses som debattinlägg är mycket sporadiska och lågmälda och har inte alls kunnat fylla funktionen att bli utgångspunkten för en konstruktiv debatt om montessoripedagogik i syfte att dra nytta av vissa delar och utveckla andra. Skolans organisation och styrning har genomgått en rad förändringar, från regelstyrning till målstyrning, från detaljerad timplan till ramtimplan, från detaljerade kursplaner till ”öppnare” kursplaner och från stor dominans under ett par decennier av förproducerade, tillrättalagda läromedel till minskad produktion av förproducerade läromedel, som tillsammans skulle gynna friare arbetsformer.

I perspektivet av dessa förändringar skulle man kunna förvänta sig att debatten om alternativa pedagogiska lösningar borde ligga mycket nära till hands. Men i stället för att föra en pedagogisk diskussion har frågan om alternativ pedagogik knutits till argument för och emot privata initiativ och friskolor. För skolpolitikerna kan sålunda friskoledebatten ha överskuggat den pedagogiska diskussionen. Inte heller kan man ställa krav på den enskilde skolpolitikern att sätta sig in i alla alternativa pedagogiska inriktningar som skulle kunna komma ifråga. Ett annat svar på varför montessoripedagogiken är så undanskymd i den allmänna skoldebatten är naturligtvis att den kunskap som finns är samlad på relativt sett mycket få personer som har direkt anknytning till skolan. Yrkesutövande montessorilärare är en grupp som självfallet har mycket kunskap om montessoripedagogik och de når säkert i många svenska kommuner fram på lokal nivå, men därifrån är steget långt till att spela en offentlig opinionsbildande roll. Bedriver man ett utvecklingsarbete i relation till montessoripedagogik, så avstår man antagligen också från att delta i debatter och beskriva vad man gör, eftersom man då kan riskera att hamna i kategorin ”inte riktig montessorilärare” eller betecknas som en lärare som bedriver ”montessoriinspirerad” verksamhet.

Ett par pedagogikprofessorer, Gustaf Jaederholm på 1920-talet och Rudolf Anderberg drygt tio år senare, gav sig in i debatten, medan motsvarande engagemang aldrig har kommit tillbaka bland svenska pedagogikforskare, trots att antalet forskare har ökat väsentligt. Även om man kan hitta flera orsaker till att montessoripedagogiken inte förekommer i skoldebatt, så är bristen på svensk pedagogisk forskning rörande montessoripedagogik med stor sannolikhet den största orsaken till att debatten uteblivit. Om det hade funnits forskning inom området skulle möjligheten för alla intresserade att orientera sig vara

mycket större och fler skulle säkert bli nyfikna. När systematiska studier och vetenskapligt väl underbyggda diskussioner saknas, så är alla hänvisade till personliga, och till och med privata, berättelser om hur det går till i ”min” montessoriklass eller glada, alternativt upprörda, föräldrar som vill dela med sig av sina känslor i nätbaserade fora eller egna bloggar. Detta räcker inte för att föra en seriös debatt med pedagogiska förtecken.

Vad är det då för forskning som skulle krävas för att en seriös debatt skulle kunna föras om montessoripedagogik? Vägvalet är ganska lätt. Det behövs forskning kring det mesta i anslutning till montessoripedagogik, möjligen med undantag av forskning som fokuserar på attityder och allmänna uppfattningar om pedagogiken. Men visst ligger det idag, med tanke på förskolans nya läroplan, nära till hands att börja med forskning om lekens plats för yngre barn i montessorimiljöer, eftersom frånvaro av lek tydligen är ett av de vanligaste argumenten för att inte kunna se montessoripedagogik som ett alternativ. Vikten av individualisering finns i alla utbildningssammanhang på alla nivåer. Men måste individualisering betyda individuellt arbete? Nej, naturligtvis inte och det anser man inte heller i de flesta montessorimiljöer. Det finns anledning att tro att ökad kunskap om lekens roll respektive innebörden i individualisering i montessorimiljöer väsentligt skulle förändra förutsättningarna för en debatt om montessoripedagogikens eventuella möjligheter att tillföra något till förskolans verksamhet och skolans undervisning. Det i sin tur kanske skulle kunna utgöra startskottet för ett utvecklingsarbete vad gäller såväl den didaktiska materielen som tillämpningen av de grundläggande principerna.

Christina Gustafsson

Referenser

Ahlgren, Mary (1959). *Maria Montessori och hennes verk. 2, Montessoris metod i nutida skolliv*. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag.

Anderberg, Rudolf (1937) *Psykologiska problem och pedagogiska reformtankar*. 2. uppl. Uppsala: Lindblad.

Gustafsson, Christina (1986). *Montessoriundervisning på grundskolans låg- och mellanstadier: en utvärdering i Täby kommun*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Gustafsson, Christina (2008) Vikten av att beforska montessoripedagogiken. I 7 professorer om montessoripedagogik. *M.E.R. om Montessori.* (2008) Tidskrift för utbildning och forskning inom montessoripedagogik.

Gustafsson, Christina & Lindqvist, Elisabet (1979) *Arbeta självständigt i skolan: en beskrivning av ett montessoriinspirerat försök på högstadiet vid Göteborgs Högre Samskola*. 1. uppl. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Hermansson, Ester (1974) Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade. Stockholm: Sveriges Lärarförbund.

Jaederholm, Gustaf (1924) ”Några ord om Montessori-metoden”. *Pedagogisk Tidskrift* 60:3, s. 92–96.

http://www.montessoriforbundet.se/ Svenska Montessoriförbundets hemsida.

http://www.uppsatser.se/ Databas över examensarbeten och uppsatser genomförda vid svenska lärosäten.

Läroplan för förskolan (Lpfö 98) (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

Läroplan för grundskolan (Lgr 62) (1962) Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.

Läroplan för grundskolan 1, Allmän del. (Lgr 69) (1969) Stockholm: Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan (Lgr 80) (1980) Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.

Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo 94; Lpf 94) (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Ludwig, Harald (2008) Elevprestationer vid montessoriskolor respektive traditionella skolor. I: 7 professorer om montessoripedagogik. *M.E.R. om Montessori.* (2008) Tidskrift för utbildning och forskning inom montessoripedagogik.

Myrdal, Alva (1935) *Stadsbarn: en bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa Förbundet.

Nordlund, Gertrud (1959). *Maria Montessori och hennes verk. 1, Montessoriuppfostran*. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag.

Quarfood, Christine (2010) En fläkt av Montessorianda: mellankrigstidens svenska Montessoridebatt. *Vägval i skolans historia.* Årgång 10, nr 1.

Roth, Klas (1995) *Montessoripedagogiken: en kritisk analys*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Skolverket (2009) *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan* (2009-09-30) Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S. Stockholm: Skolverket.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

Strømnes, Åsmund Lønning (1995) *Kunskapssyn och pedagogik: en historisk analys och jämförelse*. 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning.

Tornar, Clara (2008) Montessorimodellens vetenskapliga aktualitet. I 7 professorer om montessoripedagogik. *M.E.R. om Montessori.* (2008) Tidskrift för utbildning och forskning inom montessoripedagogik.

Tillåts läraryrket att bli en profession?

Tidigare forskning om professionsbegreppet

För tjugo år sedan pågick en internationell och livlig forskning kring läraryrket och professionsbegreppets innehåll tillämpat på lärare. En stor del av texterna handlade om professionsetik och läraryrkets moraliska dimensioner. En slutsats var att det är centralt att lärare själva formulerar och efterlever vad de anser vara ett etiskt försvarbart sätt att utöva läraruppgiften (t ex. Sockett, 1990; Clark, 1990) . Vidare framhölls att lärare måste få ta ett gemensamt professionellt ansvar för att utveckla sitt professionella omdöme. Hänvisningar till Aristoteles begrepp *Phronesis* (Aristoteles, 1953), vilket brukar översättas med *det praktiska förnuftet*, gav stöd för tanken att lärare skulle kunna sköta sitt uppdrag utan stark extern styrning.

Själv skrev jag tillsammans med Kjell Granström 1990 en artikel i *Nordisk Pedagogik* med rubriken Strukturella hinder för lärares professionalisering. Vår analys visade att det finns hinder som är speciella för lärares professionaliseringssträvanden och att dessa går att identifiera. Hindren som vi pekade ut var (a) att skolan inte är frivillig, (b) att samhället definierar uppgiften, (c) att kompetensen utvecklas i ensamhet, (d) att läraren möter ett kollektiv samt (e) att lärarutbildningen ger en begränsad vetenskaplig bas (Colnerud & Granström, 1990. Vi utvecklade i senare texter tesen att lärare trots dessa hinder kan utveckla två centrala professionella verktyg – nämligen yrkesspråk och yrkesetik (Colnerud & Granström, 1993, 2002). I denna artikel kommenterar jag några olika aspekter på frågan och uppehåller mig mest vid just utvecklingen av lärares yrkesetik i ljuset av professionaliseringsprocessen och dess möte med den politiska styrningen av lärarprofessionen.

Fyra klassiska tecken på professionalitet

De kännetecken på klassiska professioner som brukar åberopas när man analyserar ett yrkes professionella status är

- *Gemensam kunskapsbas*
- *Yrkesmässig autonomi*
- *Legitimation*
- *Egenkontrollerad yrkesetik* (t.ex. Etzioni, 1969).

Man kan resa invändningar mot att tillämpa dessa kriterier på läraryrket. Fenstermacher formulerade redan 1986 tre förhållanden som skiljer lärares yrkesutövning från första generationens professioner. Han påminde bl.a. om att lärare inte kan *mystifiera* sin kunskap på samma sätt som andra professioner. De väntas i stället dela med sig av så mycket som möjligt. Han påpekade att lärare inte kan hålla samma *sociala distans* till sina elever som andra professioner kan göra till sina klienter eller patienter. Den tredje skillnaden mellan läraryrket och andra professioner som han pekar ut är *”ömsesidighet i ansträngning”*. Det betyder att både lärare och elev måste anstränga sig för att det skall ske ett lärande. I andra professioners klientrelationer kan det ibland vara tillräckligt att professionsutövaren anstränger sig.

Med dessa invändningar i minnet använder jag likväl kännetecknen för de etablerade professionerna för att se hur lärarnas professionaliseringsprocess utfallit. Olika karaktär på yrkens praktik behöver inte utesluta att man kan undersöka och jämföra deras villkor. Frågan jag ställer med dessa utgångspunkter är: Har läraryrket idag uppnått en status som profession?

En gemensam kunskapsbas

Den ge*mensamma kunskapsbasen* var en bärande idé i den lärarutbildning som startade 2001 med ambitionen att stärka läraryrket som profession.

Tidigare hade specialiserade snarare än generella kännetecken på läraryrket utvecklats genom att olika lärarkategorier hade olika utbildning, olika tjänstekonstruktioner och olika lön. Genom att införa *en* lärarexamen och genom att alla lärarstudenter skulle läsa gemensamt och samma stoff inom minst hälften av allmänt utbildningsområde (AUO) tänkte man sig att ge en gemensam kunskapsbas som också skulle kunna leda till att det utvecklades ett för alla lärarkategorier gemensamt yrkesspråk. Högskolverkets utvärderingar visade emellertid att innehållet i dessa gemensamma studier tenderade att bli splittrat och ytligt. Vidare fann man att många av de examensarbeten som skrevs inom AUO höll låg kvalitet. Dessa, förvisso bitvis sanna, förhållanden tolkades politiskt som att lärarutbildningen måste omkonstrueras i sin helhet, trots att lärarutbildningarnas eget påbörjade förbättringsarbete inte blivit utvärderat. Vi står därför nu år 2010 inför en framstressad ny lärarutbildning där politiska beslut sträcker sig långt ner på detaljnivå. Den nya utbildningen går i en annan riktning genom att den ställer generell lärarkunskap i motsatsställning till specialisering, där det senare ges en dominerande ställning.

Det politiska övertagandet

I professionslitteraturen brukar framhållas att etablerade professioner har betydande inflytande på utbildningens innehåll och även dimensionering. I detta fall kan vi konstatera att politiska instanser helt tagit kommandot över lärarutbildningens innehåll (SOU 2008:109; Prop. 2009/10:89). Till yttermera visso har skolministern tagit över ansvaret för lärarutbildningen från universitets- och högskoleministern, vilket gör att lärarutbildningen särbehandlas i jämförelse med alla andra högskoleutbildningar. Argumentet är att lärarutbildningen måste hanteras tillsammans med beslut om skollag och andra reformer inom skolväsendet. Lärarutbildningen är således mer politiskt styrd än alla andra akademiska professionsutbildningar. På denna punkt kan vi konstatera att, oavsett vad man tycker om den nya lärarutbildningens utformning (den har sina förtjänster), så innebär den politiska dominansen över processen att lärarna haft ytterst begränsat inflytande över den egna utbildningens innehåll och utformning. Inte heller lärarutbildarna och de flesta forskare med inriktning mot lärarutbildning har givits möjlighet att delta i förslagens utformning. Den nya utbildningens utformning innebär vidare att lärares möjlighet att utveckla gemensam kunskapsbas och gemensamt yrkesspråk har minskat.

Professionell självständighet

Yrkesmässig autonomi innebär att professionella yrkesutövare självständigt fattar viktiga beslut om exempelvis vilka metoder som skall användas för att uppnå uppsatta mål. Autonomi, självstyre, innebär att det är yrkesutövarna själva som gör analysen av vad som bör göras och hur det skall göras. Ingen politiker eller tjänsteman kan ges tolkningsföreträde när det gäller hur yrkets praktik skall utföras. Autonomin är vidare starkt kopplad till yrkesetik genom dess betydelse för professionens förtroende i samhället. En profession som uppvisar gott omdöme och kompetent ansvarstagande ges större autonomi och förtroende. Professionen betalar sin frihet med att själv tillse att man håller en hög yrkesetisk standard.

Egenkontrollerad yrkesetik

Hur har det då gått när det gäller *den egenkontrollerade yrkesetiken*, den som skulle upprätthålla förtroendet för professionens goda omdöme? Efter ett omfattande arbete som de båda lärarförbunden gemensamt startade i mitten av 90-talet beslutades 2001 om yrkesetiska riktlinjer för lärare. Förarbetet var ambitiöst. Seminarier hölls runt om i landet, diskussionsunderlag trycktes och fallbeskrivningar gav konkretion till frågorna. Efter att beslutet om de yrkesetiska riktlinjerna fattades blev aktiviteten från lärarförbundens sida betydligt lägre, även om en del texter publicerades i exempelvis Pedagogiska Magasinet. I min egenskap av handledare för examensarbeten har jag handlett flera studenter som genomfört studier av olika aspekter på lärarnas yrkesetik i skolans praktik. De har i flera fall funnit att lärare inte ens känner till att det finns yrkesetiska riktlinjer! Förankringsarbetet har således avstannat för tidigt, vilket också medfört att lärarkåren hittills inte på ett övertygande sätt visat omgivningen att man gemensamt upprätthåller en hög yrkesetisk standard. Detta blir också synligt i min empiriska forskning om vad lärare anser vara svåra etiska dilemman i den vardagliga praktiken.

Etiska dilemman och kollegialiteten

I en omfattande studie genomförd under första hälften av 90-talet undersökte jag lärares etiska dilemman genom deras egna berättelser (Colnerud, 1995). Jag fann att ett av de vanligaste problemen var att våga skydda eleverna mot en kollega som i något avseende handlar på ett sätt som kan betraktas som oetiskt. Det kan gälla bl.a. maktövergrepp, översittarbeteende, okänsliga kommentarer, kärlekslös och hård disciplin, förödmjukande bestraffning och exponering av elevers svagheter. Kränkningar blev det sammanfattande begreppet jag valde för dessa etiska övertramp. Numera är begreppet nästan utslitet och svåranvänt. Det har dels fått juridisk definiering, dels blivit ett vardagligt uttryck för allt som inte går ens väg och ibland för minsta förolämpning. Men begreppet får ändå duga som beteckning på maktmissbrukande hantering av elever.

De etiska dilemman, som beskrevs var att när en kollega uppträder på ett kränkande sätt mot eleverna har man svårt att hitta strategier för att ingripa till elevernas försvar. Det är en kollegialt känslig handling att närma sig en kollega med någon form av kritik. När denna studie genomfördes, fanns inga yrkesetiska riktlinjer för lärare. De lärare som kände sig moraliskt skyldiga att ingripa hade således inget yttre stöd för att handla. Deras samvete gav dem emellertid starka uppmaningar. Följden blev att de bar på en inre etisk konflikt - ett dilemma.

Hur har det fungerat?

I de etiska riktlinjerna, som tillkom 2001, finns följande formulering: ”Lärare visar god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna. Lärare ingriper om en kollega uppträder kränkande mot en elev eller motverkar en elevs rättigheter”. Efter de etiska riktlinjernas tillkomst borde det således ha blivit lättare för en lärare som bevittnar en kollegas etiska övertramp att ingripa. En sådan handling vilar ju numera på en gemensam överenskommelse.

Det visar sig emellertid att ingen förändring har inträtt på denna punkt. I ett longitudinellt projekt, finansierat av *Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap* (FAS) har jag fått möjlighet att göra en uppföljning av den tidigare studien. När jag 2008 frågade lärare efter exempel på etiska dilemman i deras vardag visar det sig att de kollegiala problemen fortfarande är de mest frekventa. Kvar står samma typ av övertramp som 15 år tidigare, samma konflikt mellan kollegiala hänsyn och elevernas behov, samma självförebråelser för att man inte tar sitt moraliska ansvar beskrivs. Det har således inte blivit lättare att handla trots att man har stöd i de yrkesetiska principerna. Inte i ett enda exempel antyds att man söker stöd för sitt handlande i dessa (Colnerud, 2009).

Problemet med att inom professionen ta ett gemensamt ansvar för att upprätthålla en hög etisk standard genom att skydda eleverna mot kollegors etiska övertramp är fortfarande inte löst. Nu visar det sig att man har försuttit chansen att stärka sin professionella ställning på denna punkt. Skolministern inför anmälningsskyldighet för kränkningar av elever och tillsätter en utredning om allmän anmälningsskyldighet för missförhållanden i skolan (Utbildningsdepartementet, Dir. 2010:44). Det som kunde varit professionens angelägenhet blir en politiskt styrd, juridisk, fråga.

Lärararlegitimation

Legitimationen då? Kan den ses som ett professionellt framsteg? Ja, i vissa avseenden kan den bli det, men inte nödvändigtvis vad gäller utveckling av professionellt och yrkesetiskt omdöme. Att professioner blir slutna och endast tillåter att personer med en viss utbildning får bli medlemmar har betraktats som professionaliseringens gruppegoistiska sida, kallad closure-mekanismen, d.v.s. en utestängning. Kritiken gäller bl.a. att professioner erövrar en monopolställning över vissa specialiserade tjänster. Man skulle kunna säga att legitimationsfrågan är den mest fackligt intressanta i professionaliseringskampen, eftersom den kan kopplas till egenintressen som höjd lön, högre status och andra privilegier.

En samhällelig auktorisation som legitimationen är statens sätt att kontrollera vilka som tillåts ingå i professionen. I andra professioner existerar den parallellt med det yrkesetiska regelverket som åtföljs av yrkeskårens eget sanktionssystem, vilket innebär att professionen har möjlighet att varna och utesluta medlemmar som bryter mot de yrkesetiska principerna. Samhällets sanktion att deslegitimera vilar på *juridisk* grund medan professionernas underlag för att varna och utesluta

medlemmar vilar på *yrkesetiken*. Oftast är det professionerna själva som driver frågan om statlig legitimation för att förstärka sin monopolställning. I lärarnas fall har frågan diskuterats sedan mitten av 90-talet, men den tycks inte ha drivits gemensamt av fackförbunden med någon större glöd. Nu har skolministern tagit kommandot även i legitimationsfrågan genom propositionen om yrkeslegitimation för lärare, vilken innebär att lärare också kan deslegitimeras efter utredning av ett nytt organ, *Lärarnas ansvarsnämnd* (U2010/2818/S). Ordförande och minst en av de fem ledamöterna skall vara domare. Det betyder att kontrollen av lärare blir en myndighetsfråga och underställd juridisk tolkning. Den egenkontroll som kunde förväntas följa med de yrkesetiska principerna har uteblivit och professionen saknar egna åtgärder för att upprätthålla allmänhetens förtroende.

Lärare har historiskt varit styrda av politiska beslut och myndigheters föreskrifter. Det tycks som om det är svårt att ta sig ur det förhållandet. Detta kan bero dels på att läraryrket är så politiskt viktigt att det inte tillåts utveckla större autonomi, dels att lärarna själva väntar sig att bli styrda av myndigheter. Ibland har lärarorganisationernas företrädare överraskande efterfrågat juridiska föreskrifter för sina medlemmars handlande i stället för att hävda att de kan klara skolans vardagsproblem i kraft av sin kompetens och sitt omdöme.

Förstärkning eller försvagning?

Det som kan framstå som en förstärkning av läraryrkets professionella position – ny lärarutbildning, legitimation, anmälningsplikt – kan samtidigt sägas utgöra en förlust, eftersom lärarna inte äger eller ens tycks vara delägare i processen. Inte heller driver lärarförbunden en egen process för ökad professionalisering. Lärarnas professionsfrågor tycks i stället ha övertagits av politiker och jurister.

Gunnel Colnerud

Referenser

Aristoteles (1953/ca 350 f Kr): *The Nicomachean Ethics*. Penguin Books Ltd.

Clark, C. (1990). The teacher and the taught: Moral transactions in the classroom. I: J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (Eds). *The Moral Dimensions of Teaching.* San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Colnerud, G. (1995) Etik och praktik i läraryrket, En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Stockholm: HLS förlag.

Colnerud, G. (2009) Colleagues' misconduct as ethical dilemmas. Paper presented at The 37th Congress of Nordic Educational Research Association, March 2009, Trondheim.

Colnerud, G. & Granström, K. (1993). Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik. Stockholm: HLS Förlag.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Stockholm: HLS Förlag.

Etzioni, A. (1969). The semi-professions and their organizations. New York: The Free Press.

Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan.

Granström, K. & Colnerud, G. (1990). Strukturella hinder för att utveckla lärarprofessionalism. Nordisk Pedagogik, 10, 55–61.

Prop.2009/10:89, Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.

Sockett, H. Accountability, trust and ethical codes of practice. . I: J. Goodlad, R. Soder & K. Sirotnik (Eds). The Moral Dimensions of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

SOU 2008:109, En hållbar lärarutbildning.

Utbildningsdepartementet, Dir. 2010:44.

U2010/2818/S, Legitimation för lärare och förskollärare, Utbildningsdepartementet, Promemoria, 2010-05-03.

Yrkesetiska principer för lärare (2001), Lärarförbundet.

Slöjdämnet och genus – att gestalta, anpassa eller medvetandegöra?

Inledning

Slöjdämnet har ett speciellt förhållande till genus. I följande text avser jag försöka visa, dels hur läroplanens föreskrifter kring jämställdhet mellan könen i vissa delar kan uppfattas stå i konflikt med varandra, och dels att slöjdämnet har särdeles goda förutsättningar att arbeta med och medvetandegöra några av de jämställdhetsaspekter som lyfts i läro- och kursplan. En viktig poäng är dock att detta inte sker med automatik i och genom slöjdundervisning, utan att det förutsätter såväl intention som medvetet handlande från varje slöjdlärare. Jag inleder med ett undervisningsexempel från en slöjdlektion för drygt tio år sedan att relatera den fortsatta framställningen till.

Ett undervisningsexempel

Det var mitt i terminen och jag hade bestämt att låta eleverna göra ett tillfälligt uppehåll i arbetet med sina olika individuella slöjdprojekt och istället ge dem en gemensam uppgift. Gruppen bestod av ett femtontal elever från samma klass i skolår 6, ungefär hälften flickor och hälften pojkar. Uppgiften de fick var att i mindre grupper, och under denna enda slöjdlektion, konstruera ett fordon som skulle drivas framåt med hjälp av ett gummiband. Det fanns också ett tävlingsmoment i uppgiften; vid lektionsslutet skulle vi se vilken grupp som lyckats konstruera det fordon som avverkade längst sträcka med hjälp av drivningen från gummibandet. Fordonet fick inte vara större än att det rymdes i en skokartong, och förutom det gummiband jag delade ut till varje grupp var det fritt att använda det material som fanns i vår trä- och metallslöjdsal.

Eleverna bildade snabbt och självständigt fyra grupper, två flickgrupper och två grupper med enbart pojkar. Det som sedan hände var jag inte alls förberedd på, mitt syfte med att ge eleverna denna uppgift hade varit ett helt annat. Pojkarna dök direkt bland de tillgängliga materialen. Det var stora och små hjul, det var olikfärgade plåtbitar, formbart plexiglas och olika typer av trämaterial som hämtades till bänkarna där respektive pojkgrupp höll till.

De bägge flickgrupperna samlades istället, oberoende av varandra, och började samtala. Jag kunde se att de drog i sina gummiband och diskuterade inom gruppen. Lektionstiden gick och med fem minuter kvar till det avslutande ”racet” uppmanade jag alla grupper att slutföra sina konstruktioner. En av pojkgrupperna var helt överrumplad av beskedet. De var inte ens halvvägs igenom byggandet av sin ”monsterbil”. Den andra gruppen med pojkar insåg att de ännu inte ägnat sin dragsters gummibandsdrivning vare sig tid eller tanke. Även flickorna gav uttryck för behov av mer tid, men det var tydligt att de var bättre förberedda på det kommande tävlingsmomentet.

När vi ställde upp konstruktionerna på en bänk var det fyra härligt olika fordon som byggts på en dryg halvtimme av engagerade och entusiastiska elever som verkligen antagit den utmaning jag hade gett dem. Flera av pojkarna framhöll hur häftigt just deras fordon var. För den ena av flickgrupperna var det faktiskt svårt att koppla deras konstruktion till ett fordon. Den bestod av en träskiva stor som botten i en skokartong, två små träkulor i de främre hörnen och två tillsågade hjul med stor diameter där bak. Det stack också upp en platt ”mast” som var fäst i framkant på träplattan i vilken gruppen fäst ena änden av sitt gummiband. Detta visade sig vara den överlägsna vinnaren i den följande ”åka-så-långt-som-möjligt-tävlingen”.

Masten var fusk hävdade någon, men flickorna demonstrerade hur den enligt deras plan gick att

böja ner tillräckligt för att passa i skokartongen som ju begränsade den tillåtna storleken. Att masten var böjlig var dessutom en genomtänkt detalj som bidrog till drivningen tillsammans med det spända gummibandet och en relativt tjock hjulaxel som fästs ovanpå träskivan. Flickgrupp nummer två kom på en klar andraplats i tävlingen. Den ena av pojkgrupperna hann aldrig få sin konstruktion färdig för körning. De hade fäst varje hjul individuellt vilket gav dem svårigheter att få gummibandet att driva hjulen. Den andra pojkgruppen ställde en fräck och nymålad dragster på startlinjen. När de släppte iväg sin konstruktion blev det riktig ”burn-out”, som dock vare sig rök, luktade bränt gummi eller fick fordonet att röra sig speciellt långt framåt!

Diskussionen som följde var spännande och utgör en erfarenhet jag alltid kommer att bära med mig från min tid som slöjdlärare. Jag tror också eleverna kom att relatera till upplevelsen lång tid framöver. Pojkarna insåg och erkände utan bortförklaringar att de ”glömt” att planera och upprätta en strategi för uppgiften, de hade istället prioriterat att göra ett häftigt fordon. Ända fram till racet hade de sneglat på flickgrupperna och uppfattat att de utifrån sina utgångspunkter lyckats bättre än dessa. Flickorna berättade hur de börjat med att diskutera själva drivningen och utifrån detta bestämt såväl strategi för uppgiften som hur deras fordon skulle utformas.

Utifrån erfarenheten från detta enstaka slöjdtillfälle fortsatte jag med liknande undervisningsupplägg med andra klasser och åldrar. Det visade sig ofta vara tydliga skillnader mellan hur flickor och pojkar tog sig an en uppgift då grupperna blev rena flick- eller pojkgrupper. En av poängerna med de gemensamma erfarenheter vi gjorde var att det i fortsättningen sällan var svårt att motivera könsblandade grupper vid olika typer av projekt eller uppgifter. Att ha upplevt ”fordonsuppgiften” innebar också att såväl flickorna som pojkarna under sitt fortsatta individuella slöjdande förstod och kunde bli hjälpta av feedback av typen: ”Kommer du ihåg gummibandsuppgiften, hur skulle du tänka eller göra här om du var av motsatt kön?”.

Nuläget

Ovanstående episod är ett exempel på hur skillnader mellan pojkar och flickor kan ta sig uttryck i grundskolans slöjdundervisning. Dock uppfattar jag att det mest Intressanta i förhållande till genus och skolans slöjdämne är av ett helt annat slag. Den bilden kan exempelvis beskrivas med hjälp av resultaten från Skolverkets nationella utvärdering, NU-03 (Skolverket, 2005).

Utvärderingen visar att upp till skolår 5 har alla elever omväxlande textil- respektive trä- och metallslöjd. Under grundskolans senare år låter ungefär hälften av skolorna eleverna välja mellan de tidigare slöjdarterna, medan den andra halvan av eleverna inte ges denna valmöjlighet. När eleverna tillåts välja så väljer 80 procent av flickorna textilslöjd och 80 procent av pojkarna trä- och metallslöjd.

I textilslöjden möter eleverna så gott som uteslutande kvinnliga lärare, medan de manliga lärarna är i majoritet i trä- och metallslöjden, även om andelen kvinnliga lärare är betydande och ökande. Vid en jämförelse av utrustningen i slöjdämnets bägge salar påminner textilslöjdsalarna mer om hemmiljö med symaskiner, strykbord och kanske en vävstol. Trä- och metallslöjdsalarna har mer karaktären av en yrkesmiljö med exempelvis bandsåg, svetsutrustning och pelarborrmaskin.

NU-03 visar också att samarbetet mellan lärarna i textil- och trä- och metallslöjd är sparsamt på många skolor. Det är vanligare att lärarna samarbetar och planerar tillsammans med kollegor i den egna ”slöjdarten” än att slöjdundervisningen på en skola planeras tillsammans av textil- och trä- och metallslöjdlärarna.

Styrdokument och jämställdhet

Läroplanen beskriver att skolans bemötande av och de krav som ställs på flickor respektive pojkar bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan skall förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män. Ingen i skolan skall diskrimineras på grund av kön. Läroplanen säger också att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster samt att aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det är lärarens uppgift att se till att alla elever oberoende av kön får ett reellt inflytande över arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Slöjdämnets kursplan anger att skolan i sin slöjdundervisning skall sträva efter att eleven ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö”.

Ovanstående direktiv utifrån den övergripande läroplanen och slöjdämnets kursplan uppfattar jag kan förstås som tre olika aspekter av jämställdhet mellan könen:

1. Skolans sätt att organisera och genomföra undervisningen bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt. Skolan skall därför gestalta jämställdhet mellan könen och motverka traditionella könsmönster.
2. Skolan får inte diskriminera någon på grund av kön. Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar, intressen och erfarenheter – och där finns mycket som skiljer just mellan flickor och pojkar
3. Skolan och undervisningen skall göra eleverna medvetna om och lära dem att förhålla sig till jämställdhetsaspekter.

Dessa tre olika slag av målsättningar i förhållande till jämställdhet mellan könen kräver olika strategier från skolan och varje lärare. Men innan dessa diskuteras vidare följer nu en kort beskrivning av hur gosslöjd och flickslöjd blev slöjd.

Två ämnen blir ett

Dagens slöjdämne har sitt ursprung i två skilda skolämnen. När gosslöjd, och några år senare flickslöjd, infördes i slutet av 1800-talet var syftet med de två ämnena att lära pojkar respektive flickor vad som ansågs vara väsentliga kunskaper och förmågor för respektive kön vid den tiden. Utvecklingen sedan dess finns väl beskriven. Exempelvis har Berge (1992) visat att skälen till att tidigare utbilda sig till textil- respektive trä- och metallslöjdslärare skilde sig åt mellan könen. Borg (1995) har beskrivit hur slöjdämnet legitimerats genom olika målsättningar i de olika läroplanerna från Lgr 62 till Lpo 94. Trotzig (1997) och Hartman (1995) har skildrat hur olika förgrundsfigurer påverkat innehållet, undervisningsformerna och utvecklingen av textil respektive trä- och metallslöjd.

Med fokus på genusaspekter kan slöjdämnets utveckling mycket kortfattat beskrivas som:

- Från benämning av ämnena i form av kön, via namn utifrån material, till ”bara” slöjd.
- Från särundervisning av flickor och pojkar, via obligatorisk undervisning i bägge slöjdarterna för båda könen, till större inflytande för olika elevers önskemål.
- Från kvinnliga lärare för flickor och manliga lärare för pojkar till att alla elever mötte lärare av bägge könen i respektive slöjdart och sedan till en övervägande andel kvinnliga slöjdlärare totalt.
- Från olika mål för respektive kön, via gemensamma mål för flickor och pojkar i respektive slöjdart, till gemensamma mål i ett slöjdämne. Mål som idag dessutom innefattar jämställdhetsaspekter.

Slöjdämnet i relation till olika typer av jämställdhetsmål

Det slöjdämnet idag är tänkt att utveckla hos flickor och pojkar lyfts i ämnets gemensamma kursplan och här (inklusive den övergripande läroplanen) ingår alltså olika aspekter av jämställdhet: Att *gestalta* jämställdhet mellan könen, att *anpassa* undervisningen till flickor respektive pojkar, och att utveckla elevernas medvetenhet och deras handlingsberedskap att *förhålla sig* till jämställdhet. Olika mål som alltså enligt min förståelse kräver olika strategier och där målen och strategierna ibland kan uppfattas stå i motsats till varandra.

Könskodade ämnen och kulturell reproduktion

Petersson (2007) skriver att de två ämnena hem- och konsumentkunskap och slöjd historiskt varit starkt genusifierade när det gäller åtskillnad mellan flickor och pojkar. Det har funnits klart utstakade banor för vad respektive kön skall ägna sig åt. Petersson skriver att detta ur en synvinkel kvarlever idag genom att en stor majoritet av lärarna i HK-ämnet är kvinnor.

Jag menar att detta kan uppfattas vara ännu tydligare i slöjdämnet genom att det så gott som uteslutande är kvinnor som undervisar i textilslöjd och att den manliga lärardominansen är stor i trä- och metallslöjd. Den isländska slöjd- och genusforskaren Helgadottir (1997) ger stöd för detta genom att beskriva hur textil historiskt varit en kvinnlig domän, medan trä och metall tillhört männen. Hon beskriver det också i termer av privat och publikt där textil av tradition varit kopplat till hemmet, medan trä- och metall kopplats till yrkesarbete. Det senare kan relateras till de beskrivna skillnaderna mellan den svenska skolans traditionella slöjdsalar för textilslöjd (hemmiljö) och trä- och metallslöjd (yrkesmiljö).

Utöver vad som är tänkt att eleverna skall lära genom slöjdundervisningen lär de sig också ”vad det är som gäller”, det vill säga kontexten och dess betydelse för lärandet. Detta kan kopplas till det läroplanen fastslår; att skolan bidrar till att forma elevernas uppfattning om vad som är kvinnligt respektive manligt. Slöjdsalarnas utformning och deras uppsättning av exempelvis material, redskap och böcker har tillsammans med lärare och elever visat sig ha stor betydelse för vad som är möjligt att lära enligt en studie av Gulliksen (2006).

Reproduktionen och lärandet av könsmönster genom uppdelningen i två tydligt könsrelaterade ”slöjdarter” kan ses som ett exempel på detta. Å andra sidan arbetar ju alla elever, oavsett kön, med olika material, i två olika fysiska miljöer, och oftast hos lärare av olika kön. Bidrar denna gestaltning i och genom skolans slöjdämne till kulturell reproduktion av tidigare könsmönster, eller bidrar det till en uppfattning om slöjd som en helhet utan uppdelning i kön?

Staberg (1992) beskriver att en likhet mellan flickor, och som skiljer dem från pojkar, är att de tar avstånd från tekniska leksaker eller hobbies. ”Det anses allmänt att pojkar har ett försprång framför flickor avseende studier i teknik/teknologi genom sina tekniska och mekaniska erfarenheter” (s. 77). I relation till fordonsuppgiften i textens inledning är då frågan om det var en uppgift som missgynnade flickor genom sitt inslag av teknik eller om det var en typ av uppgift som möjligen utgjorde ett litet steg på vägen mot att minska pojkars försprång och flickors avståndstagande från teknik? Oavsett vilket, klarade i alla fall flickorna uppgiften bättre än pojkarna. Det leder över till frågan om hur och genom vilket innehåll flickor och pojkar ges bäst förutsättningar att lära.

Inlärningssätt

Könsskillnader beträffande inlärningsstil beskrivs av Staberg (1992), skillnader som innebär att lärares val av undervisningsinnehåll och arbetsmetoder påverkar förutsättningarna för flickors respektive pojkars lärande. Studier med fokus på skillnader mellan flickors och pojkars sätt att lära saknas dock i stor utsträckning på den ”moderna” slöjdundervisningens område. Utifrån studier i den engelska skolans ämne *Design and Technology*, vilket har flera likheter med slöjdämnet i fråga om arbetsmetoder och innehållsmässigt i vissa delar liknar vår trä- och metallslöjd, konstateras flera skillnader mellan flickor och pojkar (Kimbell m. fl. 1996). Här visas att flickor är bättre än pojkar på de reflekterande delarna av undervisningen. Detta gäller exempelvis förmågan att ta ett användarperspektiv eller att värdera produkter och system. Flickorna klarar sig också generellt bättre än pojkar i friare uppgifter, medan det omvända gäller för mer styrda uppgifter. Pojkarna klarar sig bättre än flickorna när det gäller de mer konkreta delarna i undervisningen, exempelvis att komma med idéer och att omsätta dem till fungerande lösningar.

Kimbell konstaterar också att ovanstående effekter förstärker varandra; styrda uppgifter med fokus på aktivt handlande gynnar pojkarna mycket, medan friare uppgifter som kräver reflektion tydligt gynnar flickorna. Är fordonsuppgiften här ett exempel på det ena eller det andra? Kontexten för uppgifterna och arbetet inverkar enligt Kimbell olika på pojkar och flickor. Flickor klarar sig bättre när fokus är riktat mot människor, medan pojkar klarar sig bättre i en mer teknisk kontext. Om kontexten däremot är riktad mot miljö (*environment*), syns inga klara skillnader mellan pojkar och flickor.

Studier av inlärning i relation till kön visar att flickor föredrar samarbete framför tävlan (Skolverket, 1995). Tävlan behöver i detta sammanhang inte innebära en uttalad tävling som till exempel i den refererade fordonsuppgiften. Den kan också förstås som konkurrens eller konkurrensinriktad. Vanlig klassundervisning där enskilda elevers uttalanden i form av egenställda frågor eller svar på lärarens frågor är en sådan typ av tävlan, där alltså flickor tenderar att missgynnas i förhållande till pojkar. I relation till detta kan slöjdundervisningen generellt sägas undvika att gynna pojkar då tävlingsmoment är sparsamt förekommande genom att det vanligaste undervisningsupplägget är att eleverna arbetar individuellt med egna slöjdarbeten. Å andra sidan ger detta arbetssätt begränsat utrymme för det samarbete flickor uppges föredra.

Att eleverna arbetar var och en för sig är enligt NU-03 (Skolverket, 2004) vanligast förekommande i slöjdämnet, och minst vanligt i hem och konsumentkunskap. Att läraren ställer frågor och enskilda elever svarar, vilket tenderar gynna pojkar, är minst vanligt i slöjdämnet. En av de poänger som framhölls med fordonsuppgiften, att

den gjorde det lättare att fortsättningsvis motivera könsblandade grupper, kan i sin tur uppfattas missgynna flickor då det enligt Wernersson (Skolverket, 1995) är pojkarna som vinner på att ”få hjälp” av de mer ordningsamma flickorna i könsblandade grupper.

Betygsskillnader

I slöjdämnet får fler flickor än pojkar betyget MVG. I hem- och konsumentkunskap är skillnaderna i betyg mellan flickor och pojkar som störst till flickornas fördel. I idrott och hälsa är förhållandet det omvända. Idrott och hälsa är det enda ämne där pojkarna i snitt får högre betyg än flickor (Skolverket, 2004).

Utifrån att flickor och pojkar gynnas av olika undervisningsformer ligger det nära till hands att med stöd av resultaten från NU-03 (Skolverket, 2004) koppla förhållandet kring betyg i idrott och hälsa till betydande inslag av tävlan - vilket gynnar pojkarna, och i hem- och konsumentkunskap till samarbete och styrd undervisning - vilket gynnar flickor. Samtidigt är hem- och konsumentkunskap samt idrott och hälsa de två ämnen där eleverna enligt NU-03 i lägst utsträckning upplever att de får rättvisa betyg, något de i större utsträckning upplever att de får i slöjdämnet. I förhållande till ovanstående är då en intressant fråga om flickor och pojkar skulle ha fått högre slöjdbetyg,om de fortfarande haft ”varsin slöjdart”, och om den halvan av elever som idag tillåts välja mellan textil- och trä- och metallslöjd i år 6-9 får bättre slöjdbetyg än de som inte ges någon valmöjlighet?

Nu är ju betygsnivå ett mycket osäkert mått som är beroende av flera olika faktorer; till exempel vad undervisningen innehållit, vilka undervisningsformer som använts, hur olika mål relaterats till varandra, och inte minst hur lärarens bedömning skett. Hur borde exempelvis fordonsuppgiften bedömas och relateras till slöjdämnets betygskriterier? Förtjänade flickorna högre betyg för att de genom sin tävlingsseger klarade uppgiften bäst? Eller skulle bedömningen baseras på hur såväl flickorna som pojkarna i sitt fortsatta slöjdande visade ”Förmåga att dra lärdom av erfarenheter och tillämpa kunskaper i nya situationer och sammanhang” (ur *Bedömningens inriktning*, kursplan slöjd)?

Utifrån de faktiska betygsskillnader som finns mellan flickor och pojkar kan frågan också ställas som vad det är som prioriteras: Att alla elever ges bästa tänkbara förutsättningar att nå ett högt betyg, vilket utifrån de skilda sätten att lära skulle innebära att flickor och pojkar i större utsträckning undervisades åtskilda. Eller prioritera att gestalta jämställdhet och att därmed sträva efter att medvetandegöra och lära eleverna att förhålla sig till skillnader mellan könen. Detta för oss över på vad som talar för och emot sam- respektive särundervisning.

Sam- eller särundervisning

Skall flickor och pojkar undervisas tillsammans eller var för sig? Wernersson (1988) pekar på både för- och nackdelar och konstaterar att resultaten från studier av särundervisning är motsägelsefulla. Skilda flick- och pojkgrupper innebär att undervisningen bättre kan anpassas till de delvis olika undervisningsupplägg som gynnar respektive kön. Men särundervisning riskerar också att förstärka de problem den vill lösa. Det gör det intressant att relatera fordonsuppgiften till det Wernersson skriver: ”Både flickor och pojkar förser sig spontant med ”enkönade miljöer”. Detta är ett skäl till att samundervisning i skolan har en viktig funktion att fylla för att inte avståndet mellan de två gruppernas erfarenheter ytterligare skall ökas. Det är emellertid också troligt att variationer i gruppsammansättning kan vara ett pedagogiskt hjälpmedel för jämställd undervisning” (Skolverket, 1995. s. 12).

De mål undervisningen i textil- respektive trä- och metallslöjd tillsammans (eller var för sig?) strävar mot är till övervägande delen desamma utifrån den gemensamma kursplanen för slöjdämnet. Ämnet idrott och hälsa kritiseras för att undervisningen i ämnet oftare möter pojkars intressen och behov än flickors. Att fortsätta låta åtta av tio flickor välja textilslöjd kan ses som ett sätt för slöjdundervisningen att möta flickornas intresse. Det skulle också innebära att flickorna inte behövde uppleva att de får mindre lärartid än pojkarna, och att de inte behövde ta på sig rollen som de ”ordningsskapare” de enligt Wernersson (Skolverket, 1995) utgör i könsblandade grupper. Å andra sidan skall skolan och undervisningen bidra till att bryta traditionella könsmönster och könsroller för att dessa inte skall styra flickors och pojkars val av fortsatt studieinriktning eller yrkesval. Något som förefaller svårt att uppnå om flickor och pojkar undervisas i skilda grupper.

Vad vill vi uppnå och hur kan det åstadkommas?

En sammanfattning av de olika aspekter av genusfrågor jag uppfattat i styrdokumenten och i förhållande till de diskuterade områdena visar såväl svårigheter som möjligheter och skyldigheter.

Att gestalta jämställdhet

Att i och genom skolans slöjdundervisning gestalta jämställdhet är ur en aspekt svårt i och med att den tidigare tydliga delningen av ämnet naturligt påverkar förutsättningarna under lång tid. Lärarnas kön, lärarutbildning, kompetens och slöjdsalar kan inte förändras över en natt eller av att en ny läroplan införs. Att både flickor och pojkar har bägge ”slöjdarterna” kan hävdas vara ett sätt att just gestalta jämställdhet. Å andra sidan finns risken att detta, genom de beskrivna skillnaderna mellan textilslöjd och trä- och metallslöjd (lärares kön, miljön och materialens historiska koppling till kön), istället bidrar till att ge eleverna uppfattningen att slöjdämnet innefattar en kvinnlig och en manlig del. Något som därmed skulle gå emot läroplanens föreskrift om att skolan skall motverka traditionella könsmönster. I fråga om att gestalta jämställdhet är det också problematiskt att läraryrket, alla ämnen inräknade, är så tydligt kvinnodominerat.

Att anpassa undervisningen

Slöjd är det ämne där eleverna upplever störst inflytande. Vi framhåller med rätta att vi i slöjden är bra på att låta eleverna utgå från egna förutsättningar, erfarenheter och intressen. Men nog förefaller det då motsägelsefullt att bara hälften av eleverna tillåts att välja om de vill arbeta mot de slöjdgemensamma målen i kursplanen via textilslöjd eller trä- och metallslöjd under grundskolans senare år? Om flickor och pojkar undervisades i skilda grupper, skulle arbetsformerna bättre kunna anpassas till respektive kön, vilket rimligen skulle öka såväl flickors som pojkars möjligheter att få ett högre slöjdbetyg. Å andra sidan innefattar såväl läroplanen som slöjdämnets kursplan mål som syftar till att alla elever skall utveckla en beredskap att förhålla sig till jämställdhet. Mål till vilka undervisningen också skall anpassas, och i förhållande till vilka eleverna skall bedömas och betygsättas. Vore det möjligt, om flickor och pojkar aldrig möttes i undervisningen?

Att medvetandegöra

Oavsett hur slöjdundervisningen ser ut så lär sig eleverna något, inklusive uppfattningar kring jämställdhet. Men *vad* de lär sig är beroende bland annat av hur verksamheten organiseras, genomförs och bedöms. Organisatoriskt finns flera olika vägar; sär- eller samundervisning, att tillåtas eller ej tillåtas välja ”slöjdart”, bilden av två åtskilda ”slöjdämnen” eller ett gemensamt och så vidare. Undervisningens genomförande kan medvetet synliggöra skillnader mellan könen eller lika medvetet söka hålla sig könsneutral för att inte framstå som ”ojämställd”.

Fördelningen mellan arbete individuellt och i grupp påverkar också om och hur eleverna i slöjden får uppleva könsskillnader. Även bedömning utgör ett område där olikheter inom slöjdämnet har konstaterats, exempelvis om slutbetyget sätts utifrån elevens arbete i vald eller anvisad slöjdart, och i vilken utsträckning betyget är en sammanvägning av elevens arbete i hela slöjdämnet.

Svårigheter, möjligheter och skyldigheter

Ovan har pekats på både svårigheter och möjligheter. Det jag uppfattar att slöjdämnet i förhållande till genus har mycket goda förutsättningar att lyfta i och genom undervisningen är de mål som handlar om att medvetandegöra eleverna och ge dem en handlingsberedskap att förhålla sig till olika aspekter av jämställdhet. Detta åstadkommes dock inte med automatik genom slöjdundervisningen. Tvärtom ökar riskerna att slöjdämnet gestaltar traditionella könsmönster och växelvis anpassar undervisningen till pojkar respektive flickor, om slöjdlärare inte arbetar medvetet i förhållande till olika mål och aspekter av jämställdhet.

Skolan och dess ämnen utvecklas kontinuerligt. Utifrån forskning, beprövad erfarenhet, samhällsutvecklingen och ibland via politisk nyckfullhet revideras skolans mål genom att en ny läroplan ersätter den tidigare. Också lärarutbildning brukar framhållas som en väsentlig faktor i skolans utveckling. En reflektion kring det sistnämnda är att ju större ansvar för utveckling som läggs på lärarutbildningen, desto längre tid tar det innan en förändring får genomslag. Det tar ungefär 40 år innan större delen av lärarna i ett ämne har ersatts av nya!

För mig belyser detta vikten av att alla verksamma lärare ges möjlighet till kontinuerlig kompetensutveckling för att utveckla sin undervisning. Detta gäller speciellt, men inte endast, vid införande av en ny läroplan. Detta är inte enbart en rättighet utan innefattar också en skyldighet för varje lärare att anpassa undervisningen i sitt ämne utifrån en ny läro- och kursplan.

Det är nu 15 år sedan jämställdhetsaspekter blev en del av målen för slöjdämnet genom att ett av ämnets strävansmål i kursplanen 1994 angavs som att eleven ”utvecklar ett jämställt förhållningssätt…”. Visserligen hade Lgr 80 dessförinnan haft den mer passiva formuleringen att slöjdämnet skulle ”medverka till jämställdhet”, men det ligger nära till hands att koppla till föreskriften om att alla elever skulle undervisas i bägge slöjdarterna.

Holmberg (2009) beskriver hur svårt det ändå kan vara att bryta traditioner och förändra synsätt: ”Hur mycket vi än vet att pojkar liksom flickor skall ha textilslöjd enligt läroplaner och hur mycket vi än hävdar att det inte finns något hinder för manliga textillärare så gör samhällets genuskodning ständigt att denna vetskap sätts ur spel, är ovidkommande” (s. 66).

Utgör detta förhållande ett skäl att avstå från utvecklingsambitioner eller ett motiv att försöka ännu mer? Att jämställdhetsmål finns i kursplanen anger ju just ett mål. Om och hur olika mål nås är beroende av lärarna, vilkas uppgift är att tolka kursplanen och omsätta den i relevant undervisning. En handlingsberedskap i förhållande till jämställdhet nås varken av att eleverna har både textil- och trä- och metallslöjd eller av att vissa elever får välja ”slöjdart” under grundskolans senare år. Ändå vore det intressant att ta del av de skäl som ligger till grund för att på vissa skolor låta eleverna välja ”slöjdart” och att låta dessa skäl i en öppen diskussion möta de argument som inneburit att andra skolor kommit till en annan lösning.

När det gäller hur slöjdämnet gestaltar jämställdhet är det förstås omöjligt för enskilda lärare att påverka könsfördelningen i slöjdlärarkåren. Däremot borde vi tillsammans vara bekymrade över och arbeta för att vända trenden med en sjunkande andel manliga sökande till slöjdlärarutbildning. Hur påverkas önskan att idag utbilda sig till slöjdlärare av hur slöjdämnet uppfattas gestalta, anpassa sig och förhålla sig till genusfrågor? Vi borde också diskutera vad andra material, som komplement till de traditionella, skulle innebära i förhållande till dessa frågor.

Avslutning

Jag förordar definitivt att flickor och pojkar skall ha slöjd tillsammans, att den historiska könsdelningen av ämnesområdet i olika slöjdmaterial och med olika syften, synliggörs och diskuteras, även om detta då i viss utsträckning kan anses ske på bekostnad av såväl flickors som pojkars möjlighet till ett högre slöjdbetyg. Att skillnader i sättet att lära, såväl mellan flickor och pojkar som skillnader mellan individer oavsett kön, uppmärksammas och medvetandegörs i och genom skolans slöjdverksamhet tolkar jag som intentionen med strävansmålet att eleven ”bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö”. Och att då låta flickor och pojkar göra detta tillsammans i miljöer och med material som tidigare förknippats med kvinnligt respektive manligt, gärna i kombination med nya material som inte har motsvarande historiska koppling till kön.

Ett obligatoriskt slöjdämne bör tydligt motiveras av ämneskunskaper och utveckling av personliga kvaliteter och förmågor, likadana och lika viktiga för flickor som för pojkar. Kan slöjdundervisningen dessutom bidra till att göra dagens unga generation mer medveten om skillnader mellan könen; historiskt och avseende inlärningsstil, vad dessa innebär, hur de tar sig uttryck osv, då kan den bristande jämställdhet slöjdämnet idag kan kritiseras för att gestalta istället utnyttjas som en tillgång och styrka.

Det inledande exemplet med uppgiften att konstruera ett fordon utgör en av ett nära nog oändligt antal möjligheter att lyfta könsskillnader och jämställdhetsaspekter med och för eleverna. Att just denna uppgift innehöll ett tävlingsmoment som enligt genusforskning gynnar pojkar, och att en av följderna av uppgiften var att fortsättningsvis uppmuntra könsblandade grupper, i vilka flickor ofta påtvingas en ”ordningsroll”, kan förstås kritiseras. Men det är min övertygelse att detta sätt att synliggöra olika aspekter kring jämställdhet på sikt bidrar hos både pojkar och flickor till en medvetenhet som i sin tur bidrar till en beredskap att förhålla sig till såväl påverkbara som inte påverkbara skillnader mellan könen.

Hade det inneburit någon skillnad om fordonsuppgiften varit mer könsneutral genom att fokusera något annat än att konstruera ett fordon, till exempel en fallskärm som skulle hålla en tennisboll i luften så länge som möjligt? Och hade detta då varit att föredra? Det är sådana frågor jag menar att slöjdlärare behöver diskutera och förhålla sig till. Det är också frågor inom ett område som just slöjdämnet har speciellt goda förutsättningar att lyfta i och genom sin undervisning. Men det sker som sagts inte med automatik utan förutsätter såväl intention som medvetet handlande från varje slöjdlärare.

Peter Hasselskog

Verksamhetsberättelsen för år 2009

Föreningens styrelse bestod vid arbetsårets ingång av följande ledamöter: Solveig Paulsson (ordförande), Bertil Bucht (Vägvalsredaktör), Solweig Eklund, Sven-Åke Johansson (vice ordförande), Stig G. Nordström (kassaförvaltare och årsboksredaktör) och Esbjörn Larsson (sekreterare).

Föreningen höll sitt årsmöte den 21 april 2009 i Lärarnas Hus, Stora Essingen, Stockholm.

Årsmötesförhandlingarna omfattade de stadgeenliga, årliga punkterna. Styrelsen beviljades ansvarsfrihet. Till ordförande omvaldes Solveig Paulsson. Av övriga styrelseledamöter omvaldes Bertil Bucht, Solweig Eklund, Esbjörn Larsson och Stig G. Nordström. Eva Forsberg nyvaldes efter Sven-Åke Johansson som avgick. Som suppleanter omvaldes Bengt Johansson och Annika Andrae Thelin. Elisabeth Nihlfors nyvaldes till suppleant som ersättare för Eva Forsberg.

Agneta Linné och Gösta Berglund omvaldes som revisorer och Johannes Westberg omvaldes som revisorssuppleant.

Till valberedning utsågs Sven Salin (sammankallande), Kerstin Skog-Östlin och Per-Erik Eriksson. Stefan Rimm valdes som suppleant i valberedningen.

Föreningens styrelse har sammanträtt tre gånger under 2009.

Under året har föreningen anordnat en medlemsresa till Norrköping i samband med konferensen *När skolan blev modern* den 19 november. Därutöver deltog föreningen även med ett bokbord i samband med den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen i Uppsala den 1 och 2 oktober.

Årsavgiften har under 2008 varit 250 kronor, för sammanboende 300 kronor. För studenter under utbildning tillämpas reducerad avgift, 100 kr. Beträffande föreningens ekonomi hänvisas till den bifogade årsredovisningen.

Medlemsantalet var vid slutet av året cirka 350 betalande medlemmar.

Tidskriften *Vägval* utkom under året med två enkelnummer och ett dubbelnummer. Under 2009 har två volymer i årsboksserien utkommit:
210 Torgny Nevéus: *I katedern på orgelstolen vid bikuporna: en folkskollärares verksamhet för hundra år sedan*
211 Bengt Johansson: *Matematikundervisningen i Sverige för 100 år sedan*

Stockholm den 10 mars 2010

Solveig Paulsson ordförande	Bertil Bucht Vägvalsredaktör	Solweig Eklund
Eva Forsberg sekreterare	Esbjörn Larsson	Stig G Nordström kassaförvaltare och årsboksredaktör

Protokoll från årsmötet med Föreningen för svensk undervisningshistoria den 14 april 2010 i Lärarnas hus, Stockholm

1. Årsmötet öppnades av ordföranden Solveig Paulsson som hälsade 13 medlemmar välkomna. Årsmötet valde sittande ordförande att också sköta årsmötesförhandlingarna. Till sekreterare för årsmötet valdes Bertil Bucht. Det i Vägval 2010:1 publicerade förslaget till dagordning fastställdes.

2. Gert Berntsson valdes att jämte ordföranden justera protokollet.

3. Årsmötet konstaterade att kallelsen till årsmötet utsänts i behörig ordning.

4. Resultaträkning och balansräkning föredrogs.
Trots en medlemsminskning kunde kassören redovisa en ”hävdad ekonomi”. Föreslagna dispositioner godkändes och styrelsen beviljades ansvarsfrihet för det gångna året.

5. Inför val av funktionärer i föreningen nämnde valberedningens sammankallande, Sven Salin, att årsmötet under de senaste åren – utan att det uppmärksammats – beslutat om styrelser med en ledamot mer än vad som föreskrivs i stadgarna. Bl.a. med stöd av ett konstaterande av att motsatsen hade varit värre accepterade årsmötet med acklamation att fortsätta med det antal styrelseledamöter som föreslagits.

Solveig Paulsson omvaldes enhälligt till ordförande.

Även i övrigt följdes valberedningens förslag. Till ordinarie ledamöter omvaldes Bertil Bucht, Solweig Eklund, Eva Forsberg, Esbjörn Larsson och Stig G Nordström. Som suppleanter omvaldes Annika Andrae Thelin, Bengt Johansson och . Elisabeth Nihlfors. Samtliga valdes med acklamation.

Som ordinarie revisorer valdes i enlighet med valberedningens förslag Agneta Linné (omval) och Henrik Román (nyval efter Gösta Berglund, som avsagt sig) Johannes Westberg omvaldes som revisorssuppleant.

Valberedningen bestående av Sven Salin (sammankallande), Kerstin Skog-Östlin och Per-Erik Eriksson med Stefan Rimm som suppleant hade förklarat sig beredd att fortsätta sitt värv och omvaldes med acklamation.

6. Årsavgiften för 2010 är enligt tidigare beslut 250 kronor. För 2011 fastställdes den till oförändrat belopp. För makar som endast önskar en uppsättning av böcker och tidskrifter tillämpas taxan 300 kronor. För studenter under utbildning tillämpas reducerad avgift, 100 kronor.

7. Arvoden till sekreterare, Vägvalsredaktör och kassaförvaltare fastställdes till samma belopp som tidigare, 990 kronor. För årsboksredaktören beslutades också som tidigare ett rambelopp för resor och andra utgifter på 4 000 kronor.

8. Övriga ärenden:

8.1 Framtida utgivning

Vad gäller Årsboken redovisade redaktören Stig G Nordström en ”lagom” inströmning av förslag. Närmast aktuella är ”Folkskolläraren som samhällsbyggare”, en samlingsvolym från Karlstad och ”Nyare läsläror” av Ebbe Lindell, Det finns också ett erbjudande från Gudrun Spetze att skriva om privata skolor i Stockholm på 1800-talet.

Utvecklingen för Vägval, som nu är inne på sitt tionde år, kommenterades av redaktören Bertil Bucht. Han uttryckte särskilt sin tillfredsställelse med att kommittén under de senaste två åren kunnat föryngras och därigenom också fått nya nätverk. Även här är textinströmningen hygglig och till hösten planeras ett dubbelnummer om enhetsskolans framväxt.

8.2 Planer på ett studiebesök

Till hösten planerar styrelsen att inbjuda medlemmarna att göra en resa till Uppsalas nya Pedagogicum i Blåsenhus. Förslaget mottogs mycket positivt och om besöket går att ordna, kommer en inbjudan att delta att publiceras i Vägval.

8.3 Spridning och nyrekrytering

På en fråga från Gunilla Alba beskrev styrelsen hur man söker informera om föreningen och värva nya medlemmar till denna. Hon och andra bidrog med ett antal positiva förslag såsom bl.a. att gå ut till bibliotek och lärarutbildningar, söka få vara med ”på ett hörn” på Skolforum i en monter hos Skolverket och/eller lärarorganisationerna. Solweig Eklund åtog sig att tala med Olle Holmberg i Malmö om möjligheten att puffa för föreningen i nättidskriften Skola och samhälle.

9. Ordföranden avslutade årsmötet med att tacka deltagarna för deras stöd och konstruktiva förslag.

Efter årsmötet höll Lars Petterson vid Högskolan Dalarna ett uppskattat föredrag om ”Klass – den bortglömda diskrimineringsgrunden”. Därefter vidtog ett gemensamt samkväm i den vackra vårkvällen som blev ännu vårligare tack vare skönsång av sex elever i årskurs 9 på Adolf Fredriks skola.

Vid protokollet Justeras:

Bertil Bucht *Solveig Paulsson* *Gert Berntsson*

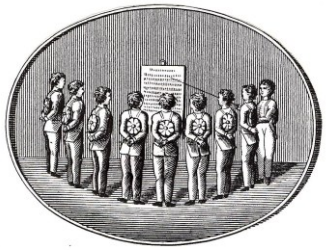
---

info • info • info • info • info • info • info • info • info

Medlemmarna i Föreningen för svensk undervisningshistoria inbjuds

Styrelsen

aktuellt • aktuellt • aktuellt • aktuellt • aktuellt • aktuellt



FÖRENINGEN FÖR SVENSK
UNDERVISNINGSHISTORIA

Du blir medlem i föreningen och får kommande nummer av denna tidskrift och två–tre böcker om året genom att sätta in medlemsavgiften – endast **250** kronor (100 kronor för studenter) – på plusgirokonto 5 80 01 - 9

Föreningens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala