

Gestaltandets pedagogik

Om att skapa konsthantverk

Helen Knutes



Stockholms Universitet

Omslagsbild: Telefonklotter i tråd av Helen Knutes
Foto: Helen Knutes/Åsa Ulfvebrand

©Helen Knutes, Stockholm 2009

ISSN 1104-1625-155
ISBN 978-91-7155-858-9

Elanders Sverige AB

Till Per och Anna

Abstract

Helen Knutes: Gestaltandets pedagogik. Om att skapa konsthantverk. *The Pedagogy of Creating Arts and Crafts*. Akademisk avhandling i pedagogik, Stockholms universitet, maj 2009.

Why, and what does it involve for an individual to perform Arts and Crafts, are the questions studied in this thesis. The purpose of this thesis is to examine the pedagogical conditions of Arts and Crafts objects, through studying the processes that take place where people give form to personal expressions and to understand the meanings these processes have for them. Phenomenological theory, especially the theory of *the lived body*, which presents the body as a unity not separated into body and thought, with object and subject in an inter-relationship, is used as a theoretical standpoint throughout the thesis.

A phenomenological and a semiotic approach have been used to analyse and describe the empirical data. This thesis consists of three different studies, the examination of a place where Arts and Crafts are performed, the study of people's experiences of creating Arts and Crafts objects, and finally how people relate to their chosen Art and Craft materials. This contributes to an understanding of the pedagogical conditions and processes present in their relationship to work materials.

The analysis illustrates that an opportunity for a new level of understanding is reached when particular pedagogical processes are carried out whilst working with various forms of Arts and Crafts materials. These processes understood as pedagogical conditions consist of: time and pace, physical and mental environment, materialization, the object and experience. Another finding is that there are different ways of relating to the Arts and Crafts materials, a bodily relation or a cognitive relation. These ways of relating exist in one person, but one of these relating attitudes is often more salient than the other. Making Arts and Crafts is in this thesis seen as an activity of both bodily and cognitive meaning making.

Keywords: Arts and Crafts, act of making, life-world, the lived body, phenomenology, semiotics, ethnography

Förord

Det började med en fascination för trådar, tyger, färger och mönster i det egna skapandet – i lusten och glädjen, och i den upptagenhet som ett skapande av konsthantverk innebär. Det fortsatte med en önskan att förstå och begripa, en önskan som efter många olika turer och vindlingar resulterat i det arbete jag nu sätter punkt för. Ett avhandlingsarbete är till stor utsträckning ett ensamt projekt, men ändå inte. Det är många som jag vill tacka:

Först och främst ett tack till Nyckelviksskolan och alla informanter som frikostigt delat med sig av sina erfarenheter från gestaltande i olika material. Utan er hade detta arbete inte varit möjligt.

Ett stort och innerligt tack till båda mina handledare, till professor emerita Birgitta Qvarsell som med din klokskap, ditt engagemang och med tilltro till mitt arbete har lotsat mig fram, och till professor Gunnar Karlsson, som med värme bidragit med din specifika kunskap vilken fördjupat förståelsen av vad jag gjort. Tack för att ni engagerat har läst och kommenterat mina texter.

Jag vill också visa min uppskattning för det ekonomiska bidrag jag fått – stipendium från Elisabeth & Herman Rhodins minne, hösten 2004, och ytterligare ett tvåårigt stipendium från Anna Ahlström & Ellen Terserus Stiftelse.

Ytterligare tack till mina två ”läsare” professor Sonja Olin Lauritzen och professor emeritus Arvid Löfberg, för ni med intresse har läst och givit värdefulla synpunkter på mitt arbete, vid flera tillfällen. Tack till er seminariedeltagare som under olika skeden i avhandlingsarbetet har läst och diskuterat vad jag skrivit: Kulturpedagogiska seminariet, Tolkningsseminariet, Föreställningsseminariet och Intersubjektivitetsseminariet.

Tack till vänner och arbetskamrater på Pedagogiska institutionen, för ni har bidragit till många givande samtal och diskussioner om smått och stort. Speciellt vill jag tacka Nicola Magnusson för delade glädjeämnen och vedermodor, och för granskning av mina engelska texter. Tack också till Anders Fjällhed, för stöd och uppmuntran – doktorandtiden hade inte varit lika rolig utan dig. Jag vill också tacka Marie-Louise Stjerna för trevliga gemensamma resor och för hjälp med korrekturläsning i avhandlingens slutskede.

Särskild uppskattning till Liza Ask de Lambert för att du har läst och kommit med förbättringsförslag till mina texter. Jag vill även tacka Eva Lindberg Petersson för korrekturläsning, och Åsa Ulfvebrand för hjälp med omslagsbilden. Stort tack till Kersti Perjons och till Yngve Perjons, som många gånger funnits till för Per och Anna, när jag har behövt arbeta. Tack till min mamma Berit Axelsson, som har kommit när jag behövt dig, och tack också till Bo-Göran Knutes speciellt för ditt stöd i avhandlingens slutskede. Till sist ett varmt tack till mina vänner och mina barn Per och Anna, för att ni finns i mitt liv!

Innehållsförteckning

1. Inledning – Om att skapa konsthantverk.....	13
Konsthantverk – konst och hantverk?	14
Konsthantverkandets estetik	15
Konsthantverkandets mening.....	17
Konsthantverk och pedagogiska villkor	18
Avhandlingens design	20
Konsthantverkandet ur ett livsvärldsperspektiv	20
Tre studier: platsen, individen och materialet.....	21
Teoretiska begrepp och verktyg.....	22
Syfte och frågor	22
Disposition	23
2. Tidigare forskning om konsthantverk och näraliggande företeelser	25
Hantverkets väsen	26
Hantverkets begrepp.....	27
Vad är en konsthantverkare?	28
Slöjd som pedagogik.....	29
Konsthantverk och konst.....	33
Arbetsterapi och konstnärliga terapier.....	35
Sammanfattande kommentar	37
3. Teoretiska utgångspunkter för de empiriska studierna.....	39
Livsvärlden.....	39
Den levda kroppen.....	41
Intentionalitet	42
Den intentionella bågen	44
Kroppen bebor rummet och tiden.....	44
Om måleri och att utvinna dukar	45
Sammanfattande kommentar	47
4. Metodval och tillvägagångssätt	49
De empiriska studiernas syften och frågor	50
Det pedagogiska i konsthantverkandet	51
Etnografi, fenomenologi och semiotik.....	53
Tillvägagångssätt	56
Studie ett – en plats för konsthantverk.....	59

Bild och text som "tecken"	61
Studie två – fenomenet att skapa konsthantverk	62
Empirisk fenomenologi	64
Studie tre – gestaltandets praktik i olika material	65
"Tecken" i en praktik	67
Metoddiskussion	67
Etik i rollen som forskare	69
5. Studie ett – En plats för konsthantverk	71
Bakgrund till Nyckelviksskolan	72
Nyckelviksskolan på Lidingö	73
Från socialhantverkare till hantverkspedagog	76
Den fysiska skolan	78
Texter och tal om skolan	80
Ett eget "mellanrum"	82
Erfarenhet av och kunnande i konsthantverk	88
Tilltro till människans möte med material	91
Visuella bilder av skolan	93
Vad är en hantverkspedagog? – analys av två broschyrer	95
Yrkesföreningens broschyr	95
Hantverkspedagogutbildningens broschyr	97
Möten och blickar – analys av Jubileumsskrifter	99
Hantverkspedagogen 30 år	101
De första fyrtio åren	102
Vadå form?	103
Sammanfattning av bildanalyser	104
Sammanfattning – platsens betydelse	106
6. Studie två – Att skapa konsthantverk som fenomen	109
Konsthantverkandets meningsstruktur	109
1. Gestaltande av fysiska föremål	111
1.1. Ett gestaltande i material	113
1.2. Användande av relevant teknik	114
1.3. Ett estetiskt formande	115
1.4. Både bruksföremål och konstföremål	116
2. Personligt projekt	116
3. Dynamiskt förlopp	118
3.1. Kroppsligt bemötande	119
3.1.1. Meditativ hållning	119
3.1.2. Kämpande hållning	120
3.2. Kognitivt bemötande	121
3.2.1. Koncentrerad kognitiv hållning	122
3.2.2. Problemlösande hållning	124
Sammanfattning – konsthantverkandets meningsstruktur	125

Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande.....	127
Kompetens	128
Krav	131
Tillit	133
Sammanfattning – erfarenhetens betydelse.....	135
7. Studie tre – Gestaltandets praktik.....	139
Fysisk och mental miljö.....	140
Val av ingång	143
Material.....	143
Teknik.....	145
Arbetsprocess	147
Skiss – Materialiserande till fysisk gestalt	148
Synlighet.....	150
För- och efterarbete och väntan.....	151
Reparationspotential	152
Produkt	154
Sammanfattning – gestaltandets praktik	155
8. Det pedagogiska i gestaltandet av konsthantverk	159
Gestaltandets mening	161
Konsthantverkande som kroppslig och mental mening	161
Konsthantverkande som lekande – i mellanrum	164
Gestaltandet som relation	166
Konsthantverkande som relation till materialet.....	167
Konsthantverkande som relation till andra	168
Gestaltandets villkor i praktiker	170
Miljön	170
Tid och tempo.....	171
Transformationer	173
Det estetiska – en öppen och oavslutad utveckling.....	174
Produkten som pågående process	174
Erfarenhetens betydelse	176
Slutord	178
Summary in English	181
Referenser	187
Bilaga 1	193
Bilaga 2 – Bilder studie ett	195

1. Inledning – Om att skapa konsthantverk

Ibland visar sig saker och ting för oss på ett sätt vi inte kunnat förutsäga. Vår erfarenhet förändras, och det går inte att träda tillbaka till den position vi hade före de nya erfarenheterna. Detta sker förvisso dagligdags, men de mera omvälvande upplevelserna, de som skapar märkbara avtryck, sker mera sällan. Dessa upplevelser kan bli något som vi omhuldar och värnar om, men också något som sporrar till ifrågasättanden och kräver en fortsättning.

Denna avhandling har sina rötter i en rad betydelsefulla, personliga upplevelser, som på ett avgörande sätt väckte mitt intresse för det studerade fenomenet. Den rör inte unika upplevelser, utan upplevelser och erfarenheter som delas av många, ett slags allmänmänskligt fenomen. Detta är en avhandling om vad det innebär för en människa att med sina händer – sin kropp – skapa konsthantverk. Det är i viss mån en tvärvetenskaplig avhandling, men med sin vetenskapliga hemvist inom pedagogiken. Dess fokus är att förstå det pedagogiska i själva skapandet av konsthantverk; här studeras olika villkor för ett kroppsligt skapande, med koppling till mänsklig utveckling och socialisation och mänskligt lärande (Qvarsell, 1996). Det pedagogiska handlar inte om att avtäckta vissa metoder som kan lyftas fram som framgångsrika modeller för kunskapsförmedling, utan mera om att avtäckta meningsbärande strukturer vilka alltid är närvarande i ett konsthantverkande.

Att skapa konsthantverk handlar om att uttrycka sig med ett annat språk än ordens. Det kan vara en vansklig uppgift att vetenskapligt närma sig något så subtilt som hantverk och konst, något som inte har sin hemvist i det skrivna språk som ju är vetenskapens och avhandlingens främsta element. Jag har valt att inte inkludera bilder på alla skapade föremål som det talas om i texterna även om det kunde ha varit ett intressant bidrag. Avhandlingen studerar främst vad som sker mellan den görande människan och hennes material, inte själva slutproduktens uttryck.

Att skapa konsthantverk är en aktivitet som påtagligt engagerar hela människan, eftersom både kropp och psyke är involverade samtidigt. Många av de material och tekniker som används idag har rötter långt tillbaka i historien. Det är tekniker som utarbetades före maskinernas tid. I fråga om hantverk inser vi lätt att handen var människans förnämsta redskap när det gällde att skapa verktyg som kunde underlätta det vardagliga arbetet. Hur är det då idag, när vi inte längre behöver tillverka våra egna redskap, kläder eller hus enbart för hand? Människan är fortfarande delaktig med sina händer när det gäller vissa aspekter av utformandet av de ting vi behöver, såsom estetiska

och ergonomiska kvaliteter. Mänsklig delaktighet i hela tillverkningsprocessen är sällsynt, annat än när det handlar om hantverk eller konsthantverk. Idag är det något exklusivt med föremål som är handgjorda från början till slut. En central fråga, som mynnar ut i olika forskningsfrågor, föreligger i denna avhandling: Hur kommer det sig att människor vill arbeta med att utforma hantverk idag, när vi inte längre behöver det för vår överlevnads skull?

Konsthantverk – konst och hantverk?

Vad är konsthantverk i relation till konst och hantverk? Det finns flera olika begrepp, eller kanske snarare företeelser, som man behöver förhålla sig till för att kunna diskutera innebörden i ett konsthantverkande, exempelvis slöjd, handarbete, konsthantverk, konst och design. Dessa företeelser är svåra att avgränsa från varandra, då de sinsemellan har både likheter och skillnader. Det handlar om kulturella skillnader och om olika syften med tillverkandet av produkter, något som delvis kan förstås med ett historiskt perspektiv. Historiskt sett betraktades konsten främst som hantverk. Jan Thavenius (2001) skriver att ”konsten är en långsam historisk uppfinning” (s 17), och avser att det var under 1700-talet som man började skilja ut vad som var konst, vem som var konstnär och vad det innebar att vara en sådan. Samtidigt växte också konstfilosofin fram, med specifika sätt att tala om konsten i termer av estetik. Det finns på så sätt gemensamma rötter hos konsten och hantverket, rötter vilka kan sägas representeras av hantverksskickligheten. Den utgör fortfarande en väsentlig del i konstutövning, men det behöver inte alltid handla om konstnärens egen hantverksskicklighet, då konsten främst syftar till att åstadkomma ett uttryck. I konsthantverkandet är däremot hantverksskickligheten central. Konsthantverket kan sägas hamna mellan konsten, som betraktas vara både unik och onyttig, och hantverket vilket mera ses som reproducerande och nyttigt (Andersson och Waldén, 1996; Andersson et al., 1996). En avgränsning gentemot både konst och design görs av Jorunn Veiteberg (2006), som lyfter fram det handgjorda som varande konsthantverkets specifika drag; att varje föremål är unikt och handgjort.

Konsthantverkets framväxt som eget avgränsat fält kan spåras tillbaka till bildandet av Svenska Slöjdföreningen 1845, då syftet var att bevara äldre hantverksskunnande, med hjälp av olika bildnings- och utbildningsförsök. Slöjdskolan blev sedermera Tekniska skolan i Stockholm, som från början var en mera yrkesinriktad skola men som relativt snart även fick en estetisk inriktning. Tekniska skolan startades 1879, och där fanns avdelningen Högre konstindustriella skolan, vars undervisning delades in i olika fack såsom dekorativt måleri, skulptur, textil, keramik, möbler och inredningar, metallarbete samt bokhantverk. Från 1945 hette skolan Konstfackskolan, och sedan 1993 är namnet Konstfack. Genom de skiftande namnen på dessa ut-

bildningar rörande slöjd, hantverk och konsthantverk, kan vi se att här finns ett gemensamt ursprung. Namnen kan tolkas som avspeglningar av vad som varit centralt i skolans verksamhet, vad man har velat lyfta fram. Konsten i form av måleri har sedan 1700-talet haft sin egen skola, Konsthögskolan i Stockholm.

Avhandlingens intresseområde är gestaltandets och det konsthantverkliga görandets praktik i relation till pedagogik, inte att definiera och avgränsa hantverkets och konsthantverkets olika praktiker från varandra. I ett gestaltande av ett hantverks-, konsthantverks- eller konstföremål, förhåller man sig alltid till ett visuellt/estetiskt/konstnärligt uttryck. Med detta menas att de olika aspekterna ges olika dignitet i det färdiga uttrycket. När det rör konsthantverkandet kan sägas att det förhåller sig både till hantverkets funktionella aspekter och till konstens uttryckande sidor.

Det är via människors upplevelser av att skapa konsthantverk som jag vill förstå den meningsstruktur som kännetecknar ett konsthantverkande som fenomen. Vad är det att utöva konsthantverk, och vad innebär ett sådant görande för den som skapar? Med människors upplevelser menar jag det som möter människan direkt och berör henne på ett perceptuellt och känslomässigt plan. Dessa upplevelser är vad som sker i stunden. Genom att upplevelserna har ägt rum, samlas de som både reflekterade och oreflekterade erfarenheter hos den enskilda människan, och utgör sedan hennes erfarenhet.

Konsthantverkandets estetik

När det handlar om upplevelser av hantverk, konst och konsthantverk, talas det ofta i termer av att något är estetiskt eller oestetiskt, och om estetiska upplevelser. Estetik är inget entydigt begrepp. Dess betydelse har förändrats över tid och begreppet kan ha olika innebörder beroende av sammanhang. Estetik handlar om hur något uppfattas, många gånger hur dess ”yta” uppfattas, om skönhet och fulhet. Den ursprungliga grekiska betydelsen av begreppet estetik rör det sinnliga, det förnimbara. Estetik är också en vetenskap som sysslar med att studera och formulera vad som är konst och hur den kan eller ska förstås. Bertil Sundin (2003) poängterar att i vardaglig bemärkelse är estetiken något vi förknippar med det sköna, vad som är vackert, och dess motsats det fula. Estetik kopplas också till avsaknad av praktisk nytta.

Estetik som filosofisk disciplin idag, menar Rósa Kristín Júlíusdóttir (2006), skulle kunna förstås som ”ett försök att tolka den estetiska upplevelsens karaktär och komponenter” (s 130). Detta för att betona att estetiken inte enbart fokuserar på det vackra. Júlíusdóttir belyser på olika sätt vad estetiska upplevelser är och hänför huvudsakligen sitt resonemang till människans möte med konsten.

Nästa intressanta och ständigt diskuterade fråga blir då: Vad är konst? Sundin skriver:

Konst kan ytterst sällan definieras meningsfullt i universella termer, däremot i historiska. Skönhet är inte enbart en egenskap i konstverket men inte heller enbart i "the eyes of the beholder" utan snarare i en speciell relation mellan de båda. Jag skulle vilja tillägga en känslig relation, ständigt utsatt för korruptionsförsök från absolutistiska och nihilistiska riktningar. En känslig relation som det är nödvändigt att kämpa för (Sundin, 2003, s 24).

Konst som relation, en estetisk relation? Júlíusdóttir för sitt resonemang om estetiska upplevelser för att uppnå ett lärande hos de elever som undervisas i bild. Syftet är att de ska kunna utveckla sin estetiska förmåga, och med fantasins hjälp upptäcka och uppleva flera betydelser i den konst de möter. En förmåga som är möjlig att träna upp, genom ett medvetet iakttagande. En estetisk upplevelse är inte bara ett lärande, det kan också exempelvis handla om berördhet. Det som skiljer ett mera analytiskt seende från ett estetiskt, vilket då innefattar en estetisk upplevelse, kan vara känslomässig inblandning. Enligt Sundin innefattas i en estetisk upplevelse, vad man upplever i stunden och reflektionen över den upplevelsen, både känsla och tanke samtidigt.

På vilket sätt är det då intressant att diskutera estetik i relation till skapandet av konsthantverk? Förståelsen av att en estetisk upplevelse riktar sig till och uppfattas av både känsla och tanke samtidigt, är central. Att arbeta med hantverk och konst engagerar människan emotionellt, intellektuellt och fysiskt. Vägen till det färdiga resultatet är en sinnlig process, sedan kan denna process vara mer eller mindre sinnligt njutbar. Utifrån det resonemanget har alla skapade hantverks- och konstprodukter en estetisk dimension, även om vi till vardags upplever dem som oestetiska. Hela gestaltningssprocessen genomsyras av estetiska ställningstaganden, då den som skapar formar den gestalt och det uttryck denne själv menar att föremålet ska ha.

Det är svårt att tala om estetik utan att tala om värderingar. Vi värderar genom att uttrycka att något är vackert eller fult, fint eller hemskt. Filosofen Bengt Brülde (2007) konstaterar i ett resonemang kring begreppen kvalitet, värde och livskvalitet, att vi idag inte nöjer oss med att tala om någots värde eller ifall detta något är bra eller dåligt. När vi gör värderingar talar vi hellre om kvalitet. Detta, menar Brülde, kan ha att göra med att termen kvalitet ger ett mera objektivt intryck, något som han menar inte alls är fallet utan att kvalitetssäkringar av olika slag också just är "värderingar uppbackade av goda skäl". Här blir det då intressant att fundera över estetisk kvalitet hos konsthantverk. Handlar det endast om individens egna ställningstaganden, eller rör det samlade värderingar i en specifik kontext? Brülde (2007) menar att en estetisk värdering av ett konstverk är en värdering som tar hänsyn till "verkets komplexitet, enhetlighet och intensitet" (s 185). Det handlar om en

bedömning av någons upplevelse av något, enligt vissa kriterier. Intressant här är då vem som bedömer ett verks ”komplexitet, enhetlighet och intensitet”? Även om det rör ett individuellt konsthantverkande, verkar denne någon i ett sammanhang där det finns rådande estetiska normer för och värderingar av vad som är estetiskt gångbart.

Charlotte Hyltén Cavallius (2007) har studerat hemslöjdens estetik, och beskriver den som bestående av ”en rad element som ingått en förbindelse med varandra” (s 219). Hon menar att hemslöjdens estetik kretsar kring färg, teknik och material och kring platstillhörighet. Materialen ska vara autentiska, dvs. de får inte vara konstgjorda utan ska helst ha ”vuxit” i den egna klimatzonen, och likaså ska teknikerna ha rötter tillbaka i historien. Denna estetik har haft svårt att omfatta ”nya” och onaturliga material som nylon och plast. Hemslöjdsestetiken, menar jag, kan ses som ett exempel på hur en avgränsad och definierad grupp skapar en egen estetik. Intressant blir då att fundera över hur konsthantverkets estetik ser ut idag. Hur, och utifrån vad, man gemensamt definierar vad som är det estetiska. Det handlar om att avgränsa det egna och samtidigt förhålla sig till andras normer.

I föreliggande avhandling förstås de estetiska uttrycken som individens rationella såväl som emotionella ställningstaganden rörande uttryckets utformning, ställningstaganden som sker kontinuerligt i den pågående skapandeprocessen. Dessa rör det vackra och det fula, det som är normgivande i relation till ett verks komplexitet, enhetlighet och intensitet. Ställningstagandena är formade i en specifik konsthantverkets kontext.

Ett konsthantverks estetiska uttryck kan ligga nära den mening som den som skapar ett föremål ger detta, men det behöver inte vara så. Det kan finnas en mening i själva görandet, en mening som inte avgörs av nöjdheten med uttrycket hos det färdiga resultatet. Jag ämnar tala om mening i en vid bemärkelse, som omfattar mera än att ett konsthantverkande är meningsfullt. Min utgångspunkt är Merleau-Pontys begrepp ”den levda kroppen”.

Konsthantverkandets mening

Grunden för mänsklig existens enligt Maurice Merleau-Ponty (1945/2002) är att människan alltid skapar mening. Det handlar om ett ständigt pågående meningsskapande. Den enskilda människan skapar alltid mening i de faktiska situationer som hon befinner sig i, eftersom hon alltid står i en relation till världen. Vi kan helt enkelt inte låta bli att skapa mening i våra strävanden att förstå de situationer vi befinner oss i.

Jennifer Bullington (2007) skriver om Merleau-Pontys sätt att karaktärisera människan som ”en kropp-själenhet i ständigt samspel med världen” (s 125). Kropp, själ/psyke och värld interagerar ständigt med varandra och ingår samtliga i människans upplevelse, dock inte hopblandade men som sektorer av samma fält. Kroppen är en enhet, vars mening förmedlas som en

helhet. Merleau-Ponty talar om *den levda kroppen*. Hans intresse är att utröna kroppens betydelse i våra upplevelser, då kroppen alltid finns med som förutsättningen för våra erfarenheter, den går inte att komma ifrån. ”Den är alltid där. Den är med mig, eller snarare den *är* mig hela tiden” (Bullington, 2007, s 123). Med tanke på konsthantverkets kroppslighet är tankarna om kroppens del i upplevandet centrala i föreliggande avhandling: att skapa konsthantverk tar tydligare hela kroppen i anspråk än många andra skapande aktiviteter. Psyke och kropp fungerar sammantaget som en enhet, med vilken jag upplever och erfår världen; den levda kroppen. ”Mening uppstår i mötet mellan subjektet och världen” (ibid. s 167). Att se mening som något som skapas mellan subjektet och världen, är fruktbart när det handlar om att studera människans möte med konsthantverkets material. Bullington talar om mening på olika nivåer, på en kroppslig, en psykologisk och en social nivå. Jag kommer främst att förhålla mig till ett kroppsligt och ett mentalt meningsskapande, men även nämna ett socialt meningsskapande. Till skillnad från Bullington, som syftar till att skapa teori för psykosomatik, kommer jag inte att tala om olika nivåer av ett meningsskapande, då gradering av ett meningsskapande i nivåer kan mynna ut i en värderande syn på de olika nivåerna. Därför väljer jag att betrakta dessa olika sorters meningsskapande som olika aspekter av ett meningsskapande som ständigt pågår. Den mening som skapas utgör en väsentlig del av vad som är verksamt i de pedagogiska förändringsprocesser som äger rum vid ett skapande av konsthantverk.

Konsthantverk och pedagogiska villkor

En övergripande förståelse av pedagogik i denna avhandling, är att pedagogik ses som ett meningsskapande vilket äger rum i förändringssituationer, det vill säga situationer där lärande, utveckling och socialisation sker. I vardagligt tal förknippas pedagogik med särskilda metodiska sätt att gå till väga för att lära någon annan eller sig själv något nytt. Man tänker sig ofta att det handlar om att arbeta utifrån en viss sorts metod, och att denna metod i sig förutsätts stå i relation till givna resultat. Lennart Svensson (2004) menar att detta att ”pedagogik är en fråga om insatser för att nå resultat” ger pedagogiska handlingar och verksamheter karaktären av en metod. Men det problematiska med att utgå från en s.k. metod är, menar han, att det ofta förutsätter en relation till resultat vilka inte alls med någon säkerhet uppnås; snarare sker detta sällan, enligt Svensson. Konsekvensen av det är att metoden inte åstadkommer vad som önskats.

Att det saknas en relation mellan generellt beskrivna pedagogiska metoder och pedagogiska resultat är förmodligen det mest välbelagda forskningsresultatet i all pedagogisk forskning (ibid. s 141).

Man kan ifrågasätta om benämningen ”metod” verkligen motsvarar vad begreppet ger för handen, i betydelsen särskilt sätt att arbeta. Svensson menar att det som är intressant att studera är ”själva grundstrukturen hos pedagogiken som praktik och kunskapsobjekt” (ibid. s 117), men han väljer ändå att tala om metod då det är ett allmänt vedertaget begrepp när det gäller att studera pedagogiska företeelser och arbetssätt. Jag menar att det i föreliggande arbete är relevant att explicitgöra min syn på det pedagogiska jag studerar och säga något om detta i relation till pedagogik som metod. Ett arbete om konsthantverkandets pedagogik skulle annars lätt kunna förstås som ett förslag till eller en utgångspunkt för en metod, vilket inte alls är syftet. Svensson resonerar kring vad som är pedagogikens kunskapsområde, och menar att det rör frågor om vad som är ”önskvärt” och vad som är ”möjligt” att uppnå i pedagogiska situationer. Exempel på sådana situationer som studeras är enligt honom undervisning, uppfostran och utbildning. Pedagogik kan ses som något som rör ett erövrande av kunnande gestaltat i både handlingar och värderingar. I föreliggande arbete studeras främst vad som är möjligt att uppnå, eller snarare vad som uppnåtts i de olika pedagogiska situationer som studeras. Det önskvärda, som mera handlar om värderingar, skulle kunna kopplas till estetiken.

Pedagogik handlar om det som äger rum i pedagogiska situationer vilka uppstår på många områden i livet, situationer vilka traditionellt sett inte har definierats som pedagogiska. Enligt Birgitta Qvarsell (1996) är det pedagogiska situationer där lärande, utveckling och socialisation äger rum. Hon menar att pedagogik som vetenskap handlar om att studera kulturella fenomen som ”villkor för mänskligt lärande och för socialisation och utveckling” (ibid. s 1). Utifrån detta är min tolkning att pedagogik studerar det som är verksamt i dessa mänskliga förändringssituationer. Att identifiera det som är aktivt och verksamt i dessa situationer kan då förstås som en identifiering av pedagogiska villkor i en viss situation. På så vis kan man tala om det pedagogiska i ett skeende. Avslutningsvis talar Svensson även i sin text om olika villkor i en pedagogisk situation, när han dristar sig att definiera en pedagogisk metod.

Den pedagogiska metoden är en interaktion och kunskapen om den pedagogiska metoden behöver vara kunskap om variationen i villkoren för och karaktären hos denna interaktion och dess relation till pedagogiska resultat (Svensson, 2004, s 143).

De pedagogiska villkoren är de förutsättningar av en viss given situation som inverkar på det pedagogiska resultatet. Det intressanta är då om det alltid är samma pedagogiska villkor som är giltiga för alla. Qvarsell (2004), som studerat barn och deras villkor, menar att det är barnen själva som identifierar vad som är centralt just utifrån barnens ”egen position och perspektiv” (ibid. s 5). När det då gäller att studera konsthantverkandets pedagogiska

villkor, eller låt oss kalla det för det pedagogiska i konsthantverkandet, tänker jag att samma sak gäller här. Det finns generella pedagogiska villkor att förhålla sig till i material och i tekniker, och det är den som konsthantverkar som själv bestämmer hur denne vill arbeta med de pedagogiska villkor som föreligger.

I föreliggande avhandling har fenomenet ”att skapa konsthantverk” studerats med en semiotisk och en fenomenologisk metodansats. Dessa båda ansatser kan sägas representera olika synsätt och perspektiv att närma sig avhandlingens studieobjekt med, men det gemensamma är ett sökande efter kunskap om fenomen och företeelser, och deras relationer mellan varandra. Etnografen bidrar till att synliggöra skeenden i den studerade kontexten. Med semiotiken har generella drag i den rådande kulturen studerats och med hjälp av fenomenologin har själva fenomenen i sig studerats; i det här fallet vad som kännetecknar ett konsthantverkande. De situationer som främst studerats är lärande- och utvecklingssituationer, men även skeenden av socialisation kan förekomma i det empiriska materialet även om dessa inte betonas. Qvarsell (1996) diskuterar pedagogisk etnografi, vilken hon även kallar ”en förändringsfokuserad pedagogisk forskning”. Det är också något som kan appliceras på föreliggande avhandling, då den handlar om hur ett konsthantverkande kan vara en förändringssituation, som uppstår i ett möte mellan den som konsthantverkar och dennes material.

Avhandlingens design

Det är ur en fascination och en undran inför skapandet av konsthantverk som denna avhandling vuxit fram, med ett syfte att skapa förståelse för vad ett skapande av konsthantverk är och hur det kan förstås pedagogiskt.

Konsthantverkandet ur ett livsvärldsperspektiv

Livsvärlden och livsvärldsbegreppet är den empiriska utgångspunkten. Det vill säga den värld och tillvaro där människor lever sina liv. Livsvärlden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp med rötter i fenomenologin, men livsvärlden är ett användbart begrepp även i empirisk forskning överlag, menar Jan Bengtsson (1999). Livsvärlden upplevs alltid i relation till något subjekt, och den kännetecknas av ett förreflexivt och omedelbart upplevande. Livsvärlden är grunden för all praxis. Vi har olika livsvärldar, samtidigt som vi också delar samma livsvärld. I texten ovan diskuterade jag pedagogik och pedagogiska villkor. Det är de pedagogiska villkoren som ger förutsättningar till vad som är verksamt i olika pedagogiska situationer. Kopplat till ett livsvärldsbegrepp, är det i livsvärlden som dessa pedagogiska villkor existerar. De pedagogiska villkoren upplevs alltså alltid i relation till något subjekt. De är villkor för någon.

Det är i en kontext jag sökt svar på de frågor jag ställt: Nyckelviksskolan på Lidingö. Det är i egentlig mening inte en studie av Nyckelviksskolan som sådan, utan skolan är platsen för studien. Det är skapandet av konsthantverk i sig som är själva studieobjektet, men då det studeras ur ett livsvärldsperspektiv, är platsen där skapandet äger rum också en del i själva skapandet. Qvarsell (1996) betonar att det är av betydelse att även studera platsen för det undersökta fenomenet, för att förstå fenomenet.

Nyckelviksskolan är en skola med sju åttioåriga eftergymnasiala utbildningar av förberedande karaktär, de flesta med ett specifikt hantverksmaterial som bas. På skolan finns också en tvåårig yrkesutbildning till hantverkspedagog, ett yrke där arbetet med olika material och tekniker används som ett kommunikationsmedel människor emellan. När det gäller definitionen av hantverk och konst på skolan, menar man sig syssla med både hantverk, konsthantverk och konst. Genom att studera skapandet av konsthantverk i kontexten Nyckelviksskolan, är det möjligt att få kunskap om det mer generella, skapandet av konsthantverk i sig, vilket kan äga rum även på andra platser.

Kunskapen om det undersökta fenomenet kan sägas vara resultatet av en dialektisk process. Gideon Sjöberg & Roger Nett (1968) menar att mellan ett s.k. *general universe*, som utgörs av studiens teoretiska antaganden och undringar, och ett s.k. *special universe*, som i föreliggande fall utgörs av konsthantverket på Nyckelviksskolan, finns en dialektik. Sjöberg & Nett utgår från att det som visar sig i det specifika mycket väl kan antas belysa ett större och mera generellt sammanhang, utan att det för den skull finns en absolut representativ överensstämmelse. De understryker att det som visar sig i det specifika kan *belysa* större och mera generella sammanhang. På så vis kan man hävda att föreliggande studier från Nyckelviksskolan kan användas för att skapa förståelse om konsthantverkande som fenomen på ett mera generellt plan.

Tre studier: platsen, individen och materialet

Att studera världen pedagogiskt ur ett livsvärldsperspektiv gynnas enligt Bengtsson (1999) av att använda en mångfald av metoder, då det handlar om att studera hur ”sakerna” visar sig för någon. Att använda flera sätt att närma sig samma fenomen kan berika förståelsen av fenomenet, så länge resultaten inte motsätter sig varandra. Avhandlingen består av tre studier som använder olika metoder för att samla in empiriska data, vilka belyser det pedagogiska i ett skapande av konsthantverk från olika håll. Utformningen av dessa tre olika studier har vuxit fram med ett abduktivt förhållningssätt, där frågor som väckts i forskningsprocessen har fångats upp, ställts i relation till teoretiska begrepp som används i avhandlingen och sedan resulterat i nya frågor.

I den första studien är det platsen för ett konsthantverkande som studeras, och då avses inte enbart den fysiska platsen utan även vad som berättas om

platsen i samtal, texter och bilder. De pedagogiska villkor som finns i platsens sätt att vara en plats för ett skapande av konsthantverk, är vad jag studerar i studie ett. Den andra studien fokuserar på människors upplevande av ett konsthantverkande, för att göra det möjligt att beskriva och förstå vad ett konsthantverkande kan innebära för den som gör det. I studie två kan man tala om pedagogiska villkor i relation till individen, villkor som visar sig som mänskliga förutsättningar vilka har betydelse för upplevelsen av ett konsthantverkande. Slutligen i studie tre studerar jag människans möte med olika konsthantverksmaterial och dessa materials tekniker, samt vilka pedagogiska villkor som är möjliga att identifiera i ett sådant möte, med tyngdpunkt på de förutsättningar som finns i materialen.

För att kunna studera vad individuell och kollektiv mening i ett skapande av konsthantverk kan innebära, har jag valt att använda mig av både semiotisk och fenomenologisk teori. Varför och på vilket sätt detta gjorts argumenteras för längre fram i avhandlingens metodkapitel, som utgörs av kapitel fyra. Övergripande kan sägas att det handlar om att identifiera betydelser i den studerade livsvärlden.

Teoretiska begrepp och verktyg

Centrala utgångspunkter för avhandlingsarbetet är *livsvärldsbegreppet* och *den levda kroppen* (Merleau-Ponty 1945/1997) som kortfattat beskrivits här i inledningskapitlet. Dessa begrepp beskrivs utförligare i kapitel tre under *Teoretiska utgångspunkter*. De är utgångspunkter vilka fungerat som teoretisk bas, en grundläggande förståelse att utgå ifrån, men också som redskap i tolkningen av det empiriska materialet.

Syfte och frågor

Avhandlingens övergripande syfte är *att belysa och förstå det pedagogiska i skapandet av konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv, genom att identifiera de pedagogiska villkor som finns i ett skapande av konsthantverk.*

För att kunna svara på avhandlingens mera generella frågor – *Vad är att skapa konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv?* och *Vad innebär det pedagogiska i ett skapande av konsthantverk?* – har använts olika ingångar i form av tre studier som nämnts ovan. Pedagogiska villkor ses som implicita förutsättningar vilka finns i de skeenden som utgör ett konsthantverkande. De tre studier som kortfattat beskrivits ovan, bidrar med olika delar till ett svar på den generella frågan. Detta innebär att de olika studierna, med utgångspunkt i det övergripande, får egna mera specificerade syften såväl som frågor. Dessa olika syften och frågor beskrivs i metodkapitlets inledande del (kapitel fyra) då både syften och frågor tar avstamp i avhandlingens teoretiska utgångspunkter som presenteras i kapitel tre, vilket är placerat före kapitlet om metodval och tillvägagångssätt.

Disposition

I detta inledande kapitel presenteras en bakgrund till avhandlingens problemområde, vad som kommer att studeras, samt studiens övergripande syfte och frågor. Kapitel två, med rubriken *Tidigare forskning om konsthantverk och näraliggande företeelser*, tar upp aktuell och relevant forskning om hantverk, konsthantverk och andra angränsande områden.

I kapitel tre behandlas *Teoretiska utgångspunkter för de empiriska studierna*, vilka använts dels som utgångspunkter och dels som redskap för att tolka och förstå avhandlingens resultat. I kapitel fyra, *Metodval och tillvägagångssätt*, redogörs för hur avhandlingsarbetet utförts. I kapitel fem presenteras resultatet av den första studien, *En plats för konsthantverk*, och den handlar om Nyckelviksskolan som plats för ett konsthantverkande. Kapitel sex redogör för studie två *Att skapa konsthantverk*, vilken beskriver *Konsthantverkandets meningsstruktur*, samt redogör för *Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande*. I kapitel sju presenteras studie tre, *Gestaltandets praktik*, och här handlar det om vad som utgör de pedagogiska villkoren för ett skapande i materialen textil, lera och trä.

Kapitel åtta, *Det pedagogiska i skapandet av konsthantverk*, är till sin karaktär både ett avslutande och ett sammanfattande kapitel. Här förs resultaten från samtliga av de tre studierna samman och diskuteras.

2. Tidigare forskning om konsthantverk och näralliggande företeelser

I föreliggande kapitel ges en kortfattad presentation av tidigare forskning om hantverk, konsthantverk och andra näralliggande områden där det sker ett gestaltande i material. Historiskt sett har samtliga av de företeelser vilka lyfts fram i följande avsnitt rötter i medeltida hantverk, men genom århundradena har olika förgreningar ägt rum. Ur ett övergripande samhällsperspektiv är skapandet av konsthantverk en relativt marginaliserad rörelse, men den kan samtidigt lika gärna ses som en mångfacetterad ”handens rörelse” vilken har betydelse både i samhället och för den enskilda människan. Förutom det pedagogiska i ett konsthantverkande, vilket är avhandlingens huvudsakliga fokus, tangerar arbetet forskning om konsthantverk, hantverk, slöjd, konstnärligt utövande, arbetsterapi, och även till viss del konstnärliga terapier. Samtliga av dessa områden handlar om människan i relation till en fysisk produkt. Från pedagogiskt håll har det varierat under historien vad man lyft fram som centralt, produkt eller process. Man skulle kunna säga att jag intresserar mig för vad som visar sig *i* en pågående process, där produkten är en del av processen.

Vad som presenteras i föreliggande kapitel handlar om likartade fenomen, skapandet av hantverk, med mer eller mindre konstnärliga ambitioner. Det handlar om att det är olika sidor hos fenomenet som betonas, uppmuntras och ges legitimitet. Förståelsen av görandet av hantverk och konsthantverk ser olika ut, beroende av den kontext ett skapande sker i. Nedan beskrivs aktuell forskning rörande några av de ovan nämnda områden där skapandet av hantverk sker. Man kan göra en grov indelning av dessa beroende på om man främst fokuserar på den färdiga produkten, eller om det är själva processen som är det mest centrala. När det rör hantverk, slöjd, konsthantverk och konst är det produkten som är viktig, även om själva processen också kan sägas vara en del av produkten. Handlar det om arbetsterapi och konstnärliga terapier så är det främst själva processen som fokuseras, även om produkten också har betydelse. Skolslöjden kan ses som något där både process och produkt omfattas och ges värde, även om det har varierat vad som fokuserats i den pedagogiska debatten. Först presenteras en studie som fokuserat på vad hantverkets själva väsen kan vara. Den handlar om studiecirkel i hantverk, en frivilligverksamhet som äger rum på fritiden.

Hantverkets väsen

Louise Waldén och Yvonne Andersson (1996) skriver om hantverkets väsen utifrån forskningsprojektet *Handen och Anden: En studie i ABF:s och Studieförbundet Vuxenskolans praktisk-estetiska studiecirkelverksamhet*. Det var ett projekt där man undersökte olika aspekter av ett deltagande i studiecirklar, där man utövar hantverk med textila material, eller med trä och metall. Man talar om tre mål för verksamheten, vilka också är motiv för ett deltagande i studiecirklar – kunskapsmålet, det sociala målet och välbefinnandemålet. Författarna till studien menar att studiecirkeln kan fungera som något slag av offentlig mötesplats, ”ett mellanrum mellan det privata och det offentliga” (s 21), där man samlas i grupp på grund av ett gemensamt intresse, vilket också genererar ett lärande i grupp. På så vis kan man tala både om att människor lär sig och får socialt umgänge. När det gäller det tredje målet, välbefinnande, är det svårt att särskilja detta från de andra målen. Det varierar hur människor erfar detta. Vissa upplever mötet med andra som det väsentliga vilket genererar välbefinnande, andra själva utövandet av hantverket. Detta utövande omfattar flera aspekter, såsom integrering av teoretisk och praktisk kunskap, tillfredsställelse att kunna använda sin egen förmåga och att kunna se synliga resultat av sitt arbete.

Den första av delstudierna (Waldén, 1994) visade på fyra dimensioner av hantverk, dimensioner som kompletterades och problematiserades genom att även professionella utövare utgjorde informanter i studien och inte enbart deltagare i olika hantverkscirklar.

Den *tekniska* dimensionen representerar själva hantverksskunnandet. Här menar de professionella att det krävs både kunskap, förståelse och erfarenhet, för att integrera tekniken i kroppen. Det handlar om att ha en relation även till maskinen. Den *skapande* dimensionen står för kreativiteten, och när det rör hantverk menar Waldén att det främst handlar om ett återskapande av något som funnits tidigare, att följa traditionen. Men det handlar inte enbart om ett återskapande, för ur återskapandet föds ofta ett nyskapande.

Den *estetiska* dimensionen berör att det finns krav på skönhet både i ett vackert och perfekt utförande av den slutgiltiga produkten, och att den slutgiltiga produkten i sig är vacker. Men intressant att notera är att utförandeaspekten är viktigare än att skapa ”ett vackert föremål”. Denna dimension tangerar också hantverksskickligheten, genom sin fokusering på utförande. I den *meditativa* dimensionen lyfter man fram hur hantverket liksom flera meditativa tekniker, består av både fysisk avspändhet och psykisk koncentration. Händernas arbete gör att man blir närvarande i sin kropp, både fysiskt och mentalt, och detta är något som är välgörande för individen. Kropp och psyke samverkar till att man mentalt upplever en avspänd och målinriktad koncentration.

Andra aspekter av betydelse som lyfts fram är rummet och tiden. Rummet i betydelsen att själva studiecirkeln upplevs som ett mellanrum mellan det privata och det offentliga och som en viktig mötesplats. Tiden beskrivs i liknande termer som rummet, en fri tid där händernas långsamma arbete får utföras i sin takt, som en motvikt till maskintid som representerar någon sorts mekanisk och snabb tid.

Hantverkets begrepp

Det är många begrepp att förhålla sig till när det handlar om ett skapande av konst- och hantverksprodukter, såsom hantverk, slöjd, hemslöjd, konsthantverk, folkkonst, handarbete och konst. Frågan är vilka av dem som kan fungera som paraply för några andra. Kanske handlar det om att de var och en har olika fokus där olika aspekter betonas, och att de i sig representerar olika kontexter där utövandet sker, men egentligen är det i stort samma fenomen som det handlar om. Konstkritikern Love Jönsson (2005) med ett speciellt intresse för konsthantverk, diskuterar flera av de ovan nämnda begreppen, deras historiska ursprung och hur de relaterar till varandra både i dåtid och i nutid, i sin artikel ”*Konsthantverk and Slöjd – the old words are still with us*”. Han menar att det är intressant att känna till begreppens historia, då de är begrepp som skapats i sin samtid.

I industrialiseringens början gjorde man bevarandet av hantverket – hantens arbete, till både en moralisk och nationell angelägenhet. Jönsson skriver att just i Sverige kopplades industri och hantverk ihop, man talade om konstindustri. Kanske den kan ses som en början till vad vi idag menar med design, och småskaliga produktionsenheter. Hela tiden har det dock funnits en strävan efter att skilja det som är mera konstnärligt från det som är mindre konstnärligt, vilket tycks vara ett dilemma som hela tiden återkommer, egentligen oberoende av vilka definitioner vi diskuterar. Redan i början av 1900-talet existerade denna skiljelinje mellan konsthantverk och hantverk. Det förra kopplades till välutbildade kreatörer grundade i modernismens idéer, medan s.k. hantverksprodukter var tillverkade av en inte så välutbildad arbetarklass, med mera traditionella uttryck. Samtidigt skriver Jönsson att ordet *hantverk* även kunde användas som en samlingsterm för produkter gjorda av både konsthantverkare och slöjdare, ibland i en något nedsättande ton. Man menar alltså att det konstnärliga på något vis saknas, konsten fattas hantverket.

Design är ett annat engelskt ord från 1940-talet som behövde årtionden för att bli ett etablerat och accepterat begrepp. Idag och även tidigare är design dock något som åtnjuter statliga medel, i olika sammanhang. Jönsson menar att det endast är begreppen *konsthantverk* (the crafts) och *hemslöjd* (handicrafts) som är levande begrepp i Sverige idag, och att det i det svenska medvetandet skett en förändring som innebär att även konsthantverk som

tidigare innefattade en konstnärlig aspekt idag är mera jämställt med hemslöjden, i ett bevarande av tradition och av ett nationellt kulturarv. Samtidigt finns det strömningar inom konsthantverket att mera vilja vara konst i ett material, dvs. utforma konstnärliga uttryck men med ett bevarande av materialkännedom och tekniker. I Jönssons artikel lyfts en undran om de begrepp vi använder idag svarar mot det som vi faktiskt gör när vi tillverkar olika föremål i olika sammanhang. Behöver vi skapa nya begrepp? Jönsson nämner *radikalslöjd* som något nytt, en beteckning inredningsdesignern Anders Jacobsen använder i sitt utövande.

Syftet här är inte att fastställa en begreppsdefinition, men kunskapen om dessa begrepp bidrar med ytterligare en dimension, då de informanter som ingår i studien alla levt med dessa begrepp i sin tid, och mött deras begränsningar. Exempelvis vem är en konsthantverkare, och kan en konsthantverkare tillverka konst? Och tvärtom kan en konstnär tillverka konsthantverk? Dessa frågor är svåra att besvara och avgörs många gånger av det sammanhang man arbetar i som konsthantverkare eller konstnär. Det är inte bara det yttre sammanhanget som avgör vem som är en konsthantverkare, utan också ett inre sammanhang; en människas identitet.

Vad är en konsthantverkare?

Hur formas en vuxen människas identitet till att vara en konsthantverkare? Frågan skulle lika gärna kunna handla om en hantverkare, en slöjdare eller en konstnär. Hur ser en sådan identitet ut? Dessa var centrala frågor i Elliot G. Mishlers studie *Storylines – Craftartists' Narratives of Identity* (Mishler, 2004). Intresset för att genomföra denna studie var tvåfaldigt. Mishler hade själv ett genuint intresse för konsthantverk, och var samtidigt som socialpsykolog intresserad av hur vuxna människor formar sin identitet. Det är en narrativ studie, där Mishler genom intervjuer med fem olika konsthantverkare söker beskriva vad som kännetecknar deras identitet, hur den kan förstås via deras livsberättelser.

Mishlers egen utgångspunkt var influerad av de idéer som lanserades av William Morris, Arts and Crafts-rörelsens grundare, i slutet av 1800-talet. Morris framställde hantverket som något som skulle tjäna som den friska och kreativa människans motvikt mot maskinernas förslavande och dehumaniserade inverkan, och även motverka de massproducerade varornas enformighet. Hantverkets individualitet och kreativitet skulle förändra, inte bara individen, utan samhället som helhet. Mishler skriver att han var klart påverkad av Morris romantiska, utopiska och försonande syn på hantverket. En syn vilken Mishler var öppen med i ett initialskede, i mötet med de olika konsthantverkarna. Han förlitade sig på Morris utgångspunkt, och tänkte sig leta efter hur variation, kreativitet och självrespekt visade sig hos konsthantverkarna. Dock fick han erfara något annat, än vad han förväntat sig.

As with many romances, there was the morning after. The world in which my respondents work, live and try to earn a living differs considerably from that of one hundred years ago. Although they understood my perspective and seemed to share it, they located their problems within the current socioeconomic and cultural context (Mishler 2004, s 5).

Konsthantverkarna av sent 1990-tal, såg sig inte som hantverkare i den betydelse som Morris talat om, dvs. att deras arbete skulle vara en motvikt gällande massproduktionens, utan deras kamp handlade om att förhålla sig gentemot konsten. Här går då att knyta an till den begreppsdiskussion som gjordes ovan. Samtliga hade lärt sig hantverket på konstskolor av olika slag, inte som Morris förordade genom lärlingskap. Mishler skriver att hans informanter gjorde vad de gjorde, för att de ville göra uttrycksfulla och vackra föremål. Samtidigt menar Mishler att deras identitet som konsthantverkare, vilket också gäller Mishlers syn på hur identitet formas i allmänhet, till stor del formas av den kontext som man lever i.

It may seem odd that in concluding a study focused on life stories and the developmental trajectories through which craftartists achieve their adult identities, I turn to economic factors and the institutional structure of arts and crafts as socially constructed spheres of work. Yet these are the contexts that condition and shape what they do and who they are (ibid. s 160).

Mishler ser konsthantverkarnas livsberättelser som manualer för hur man kan leva sitt liv inom de ramar vårt samtida samhälle erbjuder. Dessa ramar var för konsthantverkarna snäva, med begränsade möjligheter till försörjning och med begränsade möjligheter till att iscensätta sitt arbete inom ramen för samhällets organiserade institutioner.

När det gäller konsthantverkare och konstnärer handlar det nästan alltid om en önskan att kunna försörja sig på sitt görande, vilket skiljer dem från dem som skapar hantverks- och slöjdföremål då rör det oftare en hobbyverksamhet, något som görs vid sidan om. Ett annat sammanhang där det också handlar om att skapa hantverks- och slöjdföremål är skolslöjden som diskuteras nedan.

Slöjd som pedagogik

Om man vill ställa skolslöjden i relation till hantverk, konst och konsthantverk, kan man säga att skolslöjden representerar elevernas första kontakt med hantverket, dess metoder, material och produkter. Slöjdämnet är ett relativt nytt forskningsfält, där stora delar av den nordiska forskningen samlas under nätverket *NordFo – Nordiskt forum för forskning och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd* som startade 1991, www.vasa.abo.fi/nordfo/.

Här presenteras några aktuella avhandlingar i slöjddämnet. Marlene Johansson (2002) har bland annat studerat vad och hur elever i grundskolan gör slöjd. Hon analyserar och beskriver vilka aktiviteter elever gör i slöjden utifrån en sociokulturell teoriram, och konstaterar att det sker betydligt mer i slöjdundervisningen än vad man traditionellt förväntar sig då man av tradition hänför slöjddämnet till så kallade praktiska ämnen. Johanssons resultat visar tydligt på förekomsten av social interaktion, både verbal och icke-verbal, i arbetet med slöjdprodukterna, och en ständigt pågående växelverkan mellan mentala och fysiska redskap. Eleverna möter tidigare generationers kunskaper i de verktyg och maskiner som de använder. Slöjdarbetet består både av emotionella och sinnliga upplevelser. Johansson skriver att ”studien visar att i mötet med materialet och i användningen av de fysiska redskapen ger slöjdprodukten i sig under tillverkningsprocessen upphov till rika tillfällen för estetiska överväganden och emotionella upplevelser” (s 213). Det sker en samordning mellan tankar, känslor och handlingar i arbetet med slöjdprodukterna. Ofta blir elevernas egentillverkade slöjdföremål gåvor till viktiga personer i deras liv, eller att de tillverkas med ett speciellt syfte i åtanke, såsom en hylla till det egna rummet. Johansson menar att då tillskrivs slöjdprodukterna mening på ett alldeles särskilt vis. Slöjdprodukten kan också ses som ett konkret resultat av en investering i tid, dvs. det har ofta tagit lång tid att tillverka föremålet, och därmed representerar produkten ett omfattande personligt engagemang. Ytterligare diskuterar Johansson på vilka sätt slöjdundervisningen kan ses som ett lärande, det handlar både om problemlösning och kommunikation, verbal och icke-verbal kunskap.

Kajsa Borg (2001) har haft ett liknande fokus i sin avhandling, då hon studerat forna elevers upplevelser och bestående intryck av slöjddämnet, genom att analysera vilka minnen människor bär med sig från sin slöjdundervisning. Via förståelse av de intryck slöjdundervisningen gett forna elever i form av minnen, har Borg sökt efter de faktorer och förhållanden som ur elevperspektiv gjorde slöjddämnet meningsfullt och intressant. Borg skriver om slöjddämnets kvaliteter, och då menar hon kvaliteter som inte är direkt beroende av den tid de ägde rum, utan det handlar om mera generella kvaliteter som också har framtida betydelse. Borg har identifierat en kvalitet som handlar om de specifika kunskaper och erfarenheter som finns just i utövan- det av slöjddämnet. Ytterligare en speciell kvalitet är att slöjdundervisningen resulterar i ett konkret föremål. När det gäller de specifika kunskaper som eleverna erövrar, lyfter Borg fram vad som i vissa sammanhang kallas ”tyst kunskap”, dvs. kunskap som inte verbaliserats av texter. Denna kunskap är dessutom ofta en kroppslig perceptuell kunskap, man lär sig genom att göra det man ska lära sig, och just detta kännetecknar ett lärande inom konstnärliga yrken och hantverksyrken. Slöjdföremålet i sig är en kommunikation hävdar Borg, både en kommunikation med sig själv och en social kommunikation. Handlar det om språk och uttryck är det också viktigt att få respons på det man gjort. Borg skriver: ”Det är viktigt att någon annan person möter

och bemöter det som åstadkommit både känslomässigt och intellektuellt. Utan någon form av respons blir arbetet på något sätt oförlöst” (s 167). Samma gäller för konstnärers verk, det är först då verket mött sin publik som verket blir fullgånget.

Alla skolämnen är någon form av konstruktioner, skriver Borg, och menar att de ibland otydliga avgränsningar som gör sig gällande kan vara en fördel för ämnet i sig, det kan då lättare variera i innehåll. Och kanske är Borgs funna ”kvaliteter” också ett sätt att beskriva delar av samma fenomen som föreliggande avhandling söker ringa in, fenomenet ”människors upplevelser av att hålla på med hantverk”, som de visat sig i slöjdundervisningen under 1900-talet i Sverige.

I den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket, 2004) beskrivs slöjdämnet som ett skolämne eleverna uppskattar och är intresserade av. Det framgår av undersökningen att eleverna känner arbetsglädje, att de har inflytande i undervisningen och möjligheter till att arbeta i sin egen takt. Slöjd beskrivs som ett av skolans roligaste ämnen! Dock pekar undersökningen på att eleverna saknar medvetenhet om vilka kunskaper de utvecklar i slöjdundervisningen. I den tidigare nationella utvärdering som gjordes 1992, utkristalliserades själva ”slöjdprocessen” som central i slöjdämnet, vilket gjorde att den kom att stå i centrum i utformandet av Kursplan 2000. Skolverkets undersökning poängterar att slöjdprocessens olika delar – idé, planering, genomförande och värdering, behöver göras än mer synliga i praktiken för att ämnets identitet ska bli synlig.

Slöjd som process är också något som Bent Illum (2004) fokuserar i sin avhandling, *Det manuelle håndværksmaessige og læring – processens dialog*. Han utför empiriska studier i skolors slöjdverksamhet, och menar att han som erfaren hantverkare och slöjdlärare överraskas av vad han ser via videokamerans öga. Illum menar att det på flera sätt handlar om kommunikation, då det gäller att erövra s.k. ”tyst kunskap”, vilken han hellre vill kalla ”kropsbaserade färdigheter och kunskaper”. Han betonar att lärandet sker genom ett görande och i ett reflekterande över detta görande. Det pågår en dialog mellan individen, verktygen och materialet.

Thus a dialogue begins between the one hand, the individual and the tool as an extended part of the individual and on the other hand, materials and work processes. Arguments can be put forth on both sides of this dialogue: the individual's arguments are his/her actions, the materials' and processes' "arguments" are a three-dimensional image of reality and visual, audio and tactile perception” (Illum 2004, s 247, eng. sammanfattning).

Dialogen resulterar hela tiden i nya handlingar i arbetet tills hela processen är avslutad och slöjdföremålet är fullbordat. Illum presenterar en modell i form av en triangel, med tre komponenter: människa + verktyg, produkt/intention/avsikt och materialet. Mellan dessa försiggår en dialog, som

tar människans kropp och sinnen i anspråk. Det handlar till största delen inte om en verbal dialog med någon annan människa, utan en inre dialog i samspel med kroppen och dess sinnen. Exempelvis kan den erfarna hantverkaren både höra och se när en spik slås in i en bräda på ett fullgott sätt, och slutligen även känna att spiken slagits i tillräckligt långt in i brädan. Dialogen är vad som äger rum mellan människa + verktyg, produkt/intention och material i själva görandet. Lärandet och formandet av erfarenheter är resultatet av själva processen. Ofta handlar det inte om en linjär process utan mera en cirkulär process, med pendlingar fram och tillbaka. Illum fann att oavsett hur erfaren slöjdaren/hantverkaren är sker görandet i form av en inre dialog, och det språk som talas är knutet till själva sammanhanget. I den skolkontext där Illum samlade in sin empiri, var det talade språket till största delen av förklarande eller deskriptiv art, vilket också oftast är förväntat i institutionaliserade sammanhang som skolan utgör.

Ytterligare en intressant företeelse som gränsar till slöjdamnet, är det av Hemslöjden organiserade projektet *Slöjdcirkus*, som pågått under åren 2001-2006, vilket då innefattar både förberedelse och uppföljning (Björkdahl Ordell, Kärrby & Boström, 2006). Slöjdcirkus turnerade under åren 2004-2005 i Sverige med ett stort tält, där skapande av olika slag ägde rum, med hjälp av personal som var knuten till projektet, både artister och slöjdare. Följande fem delar var viktiga i utformningen av Slöjdcirkus: rummets utformning, det tvärkulturella mötet, genusaspekten, det mångkulturella och det pedagogiska förhållningssättet. Man såg slöjden, berättandet och musiken och dansen som olika uttrycksformer men med lika värde. Viktigt för att konceptet skulle fungera var att personalen hade en grundläggande samsyn vad gällde barn, kunskap och lärande, vilket man också så småningom kunde erhålla genom samarbete.

Vad var det då för sorts lärande som projektet resulterade i? Det man konstaterar är att det till största delen handlade om en tillfällig personlig upplevelse för barnen, inte något som förändrar skolans mera permanenta verksamhet, utan är som man skriver ”ett uttryck för det postmoderna samhället, ett samhälle i ständig förändring” (ibid. s 95). Intressant är att ta del av hur man i efterhand betonade process mer än produkt. Personalen ändrade inställning till att barnen behövde få med sig en färdig produkt hem. Efterhand ändrade man avslutningens innehåll, som från början varit att visa upp det man gjort under besöket, till att mera poängtera själva processen, då man märkte att det för barnen inte var nödvändigt att ta hem en färdig produkt, utan de kunde gärna fortsätta göra klart hemma.

Konsthantverk och konst

Vad är konsthantverk i dag, är en fråga som engagerat Louise Mazanti (2006) i hennes avhandling *Superobjekter: en teori för nutidigt, konceptuellt kunsthåndverk*. Hon resonerar kring hur konsthantverket på ett teoretiskt plan positionerar sig i relation till begrepp som konst och design. Mazanti vill komma ifrån konsthantverkets starka koppling till olika materialkategorier. Det bör istället handla om kritiska reflektioner, att vilja berätta något i relation till vardagliga föremål, ett konceptuellt konsthantverk. Detta är något som kan uppfattas som ett brott med traditionen, men ändå inte med konsthantverkandets identitet. Likväl rör det föremål som är tillverkade för hand i material, men inte alltid föremål som syftar till att användas. Mazantis benämning ”superobjekter” rymmer en förståelse av konsthantverket som en ”interpretation of material culture” (s 213). Här närmar sig konsthantverket konsten, och Mazanti vill bidra till att skapa en konsthantverkets tydliga arena i samtidskonstens sammanhang.

Liknande syfte hade projektet *Craft in Dialogue 2003 – 2006*, initierat av Konstnärsnämnden och Bildkonstnärsfonden (Zetterlund, 2006). Det var ett projekt som arbetade för att lyfta fram och synliggöra konsthantverket och konsthantverkare i Sverige. Man ville främst initiera till internationellt utbyte och på så sätt bidra till att konsthantverkare i Sverige själva skulle skapa gemensamma plattformar att arbeta utifrån. I projektet sökte man använda en mängd olika sätt att visa sig, bland annat genom att använda sig av en slogan: *Craft is Handmade Communication*, med vilken man ville ange tonen till hur man förhöll sig till konsthantverket. Det handlar om föremål gjorda för hand, föremål som man vill kommunicera med. Innan projektet startade gjordes en undersökning av Susanne Helgesson (2002) med syfte att kartlägga svenska konsthantverkarens förhållanden och hur de kan ges möjligheter till att uppmärksammas i internationella sammanhang. Undersökningen presenterades i rapporten *Det är konsthantverkets tur*. I grunden finns hos konsthantverkare ”ett kollektivt dåligt självförtroende” på grund av en osynlighet i samhället, bristande strukturer för att sprida information, samt deras knappa ekonomiska förhållanden. Helgesson beskriver konsthantverket som ”länken mellan design och konst, mellan det material- och hantverksmässiga och det rent idébaserade” (s 8). Att det i konsthantverket finns möjligheter till en sorts materialens grundforskning, som bidrar till utveckling och vitalisering för exempelvis design.

Jorunn Veiteberg, norsk professor med inriktning mot konsthantverk, vill vidga gränserna för konsthantverket (Veiteberg, 2006). Det handlar om att kunna fördjupa sig i dialog med ett material i utövandet av hantverk. Samtidigt vill hon inte ta avstånd från att det också inom konsthantverket är möjligt att använda sig av ”färdiga” (ready-mades) föremål i ett konsthantverkligt arbete, att även en ready-made kan vara ett material. Veiteberg menar att tanken att det skulle vara möjligt kan höra samman med vår tid, där de flesta

av oss är konsumenter och inte producenter. Gränserna luckras således upp mellan vad som är konst och vad som är konsthantverk. Bildkonstnärerna Nina Bondesson och Marie Holmgren (2007) menar att uppdelningen mellan konst och konsthantverk saknar relevans, just på grund av det.

Sammantaget kan sägas att vad som tas upp om konsthantverket till stor del rör hur konsthantverket kan bli mera synligt och kanske också tydligt, om en sådan tydlighet är att eftersträva. Tydligt är dock hur både process *och* föremål/produkt är centrala delar i ett konsthantverkande.

Vad som är intressant att ta upp när det handlar om forskning i konstnärlighet, är just själva relationen mellan konst och vetenskap. År 2000 lade regeringen fram en forskningsproposition 2000 02:3, där man tog upp forskning på det konstnärliga området som ett av sex prioriterade forskningsfält. Man delade ut medel och flera nätverk och projekt startades. Dessa finns nu utvärderade till stor del, och olika svårigheter har konstaterats på grund av de två olika kulturer som skulle mötas; den konstnärliga praktikens kultur och den vetenskapliga kulturen. Torsten Kälvemark, medlem i Vetenskapsrådets arbetsgrupp utsedd för att bereda ärenden och ansökningar rörande konstnärlig forskning, skriver i inledningen till Vetenskapsrådets årsbok 2006 att han iakttagit intressanta skillnader i olika länder rörande hur man uppmärksammat konstnärligt utvecklingsarbete. Kälvemark menar att länders filosofiska klimat och vetenskapsteoretiska tradition påverkar utformningen av den samhälleliga diskussionen rörande dessa frågor.

I länder där analytisk filosofi haft en stark ställning under de senaste decennierna har det funnits ett behov av att hävda den konstnärliga forskningens egenart och betydelse gentemot tendenser till vetenskaplig trångsyn. I vissa länder, till exempel på den europeiska kontinenten, har gränserna mellan vetenskap och fri intellektuell reflexion däremot aldrig dragits så skarpa, och där har inte heller behovet av att fixera den konstnärliga forskningens egenart känts så starkt (Kälvemark, 2006). En sådan iakttagelse skapar viss förståelse för spänningsfältet konst och vetenskap i Sverige. I de rapporter som skrivits framgår att det inte varit helt enkelt att iscensätta ett nytt forskningsfält, men att de medel som avsattes helt klart har börjat lägga grunden för ett sådant synsätt och också bidragit till att göra synligt vad som bör åtgärdas och hur en fortsatt utveckling kan ske.

Det finns ytterligare två områden till vilka avhandlingens resultat kan ha relevans, arbetsterapi och konstnärliga terapier. Dessa två skiljer sig från vad som tagits upp ovan, då det finns dubbla syften med utövandet av skapandeprocessen. Man använder skapandet i terapeutiskt syfte, det vill säga man önskar åstadkomma något mer med skapandet utöver att forma en produkt.

Arbetsterapi och konstnärliga terapier

Tankar om hantverkets potential fanns redan i slutet av 1800-talet hos ”Enköpingsdoktor” Ernst Westerlund, vilken med arbete som hjälp strävade efter att väcka patientens egen vilja, genom att ordinera denne individuellt arbete, ofta i form av ett hantverksutövande, i en specifik miljö (Jonsson, 1993). Denna historiska insats, utförd i en annan tid, visar ändå att det med hantverket som bas kan vara möjligt att arbeta med att förändra förhållnings-sätt och strategier som berör livet i stort.

Hantverk och hälsa var grunden för arbetsterapeutyrket, som ursprungligen växte fram i USA och sedan kom till Sverige på 1940-talet (Jonsson, 1998). Arbetsterapiens förhållningssätt till användandet av hantverk i rehabiliterande syfte har förändrats i takt med att samhällets syn på och bruk av hantverk har ändrats (Tubbs & Drake, 2007). Man har sökt närma sig det medicinska området och etablera sig som en forskningsbaserad vetenskap. Hantverket har då inte uppfattats som en vetenskapligt relevant metod. Detta kan förstås från flera håll, bland annat att det inte gjorts så många studier rörande användningen av hantverk i rehabiliterande syfte. Detta i sin tur beror på att man inte i så stor utsträckning använt hantverk i rehabiliterande sammanhang de senaste trettio åren då de flesta studier utförts.

Man talar idag inom arbetsterapi om *aktivitet*, som är ett vitt begrepp vilket kan innefatta i princip allt som rör ett mänskligt liv. Det poängteras att det är den enskilda människan som själv avgör vad som är en meningsfull aktivitet (Hinojosa & Blunt, 2000). Här finns en grov indelning gjord rörande hur livet består av arbete, det dagliga omhändertagandet av den egna personen och av fritidssysselsättningar som genererar lek och avkoppling. De skriver att ”occupational therapy practitioners use purposeful activities to restore function and to compensate for functional deficits” (Hinojosa & Blunt, 2000, s 14). Användandet av olika aktiviteter föregås av kartläggningar av den enskilde individens behov och önsknings, för att ta reda på vad som är meningsfulla aktiviteter för just denne.

Det finns idag ett begynnande intresse för att utvärdera det specifika i att använda hantverk i rehabiliterande syfte, men man talar inte om hantverk utan om *kreativa aktiviteter*. Det handlar inte heller enbart om vad vi traditionellt sett menar med hantverk, utan man vill omfatta ett vidare spektrum av aktiviteter såsom exempelvis måleri och trädgårdsarbete. Maria Björklund (2008) har gjort en litteraturstudie rörande användandet av skapande aktiviteter inom arbetsterapi. Hon fann att detta är ett område som håller på att återupptäckas inom arbetsterapi, men som behöver ytterligare forskning då den forskning som gjorts består av mindre studier med olika fokus och olika utgångspunkter.

Karen La Cour (2005, 2007) har i flera studier undersökt hur äldre människor med livshotande cancer upplevt att engagera sig i skapande aktiviteter. Hon fann att engagemanget i dessa framför allt bidrog till att skapa band till

det liv man levtt före sjukdomen, och till livet ”utanför” sjukdomen (la Cour et al., 2005). Det kan då tilläggas att det handlade om människor som tillbringade sin tid på ett sjukhem. De kreativa aktiviteter som studerades var keramik, silkesmålning och trädgårdsarbete. Platsen för skapandet upplevdes som en sorts frizon, en annorlunda kontext att vara i. Man gick gärna dit, och att vara där blev en stund av egen kontroll till skillnad mot att vara i sjukhemmets övriga rutiner. Skapandet innebar personlig utveckling, en källa till glädje, möjlighet till att uttrycka sig symboliskt i den svåra situation man befann sig i. ”Through making creations, clients created connections to life by not just being a client in the healthcare system but rather a whole person with a whole life” (s 106).

I sin andra studie undersökte la Cour (2007) hur människor med långt gången cancer inom palliativ vård upplever att hålla på med kreativa aktiviteter. Hon beskriver hur dessa bidrar till att hjälpa patienter att hantera och att anpassa sig till sin situation, hur kreativa aktiviteter kan vara ett sätt att berika livet i en svår situation. Även Dennis Person (2001) studerade meningsskapande i relation till kreativa aktiviteter, i åldringsvård och för smärtpatienter.

När det gäller arbetsterapi syftar den till att använda en aktivitet för att åstadkomma ett meningsskapande i den faktiska situation som råder, och på så vis medföra ett ökat välbefinnande för den enskilda människan. Konstnärliga terapier tangerar detta användande av aktivitet, men med en annan betoning och ett annat syfte. Det kan handla om att skapa bild, musik eller dans (Grönlund, Alm och Hammarlund, 1999). Man använder själva skapandeprocessen, bestående av både process och produkt (Kramer, 2000), ofta i relation till vald psykologisk teori. Grönlund, Alm och Hammarlund poängterar att det specifika för konstnärliga terapier är just terapeutens kunnande i den konstform man arbetar med. ”Gemensamt för alla de konstnärliga terapierna är också att bearbetning främst sker i skapande av lek och gestaltande” (ibid. s 27). Det verbala i form av tolkningar och förklaringar kompletterar och förstärker det konstnärliga uttrycket.

Vad som behandlas i denna avhandling tangerar på flera sätt konstnärliga terapier, men jag har valt att inte gå in på detta område utan endast nämna att man använder olika uttryck i ett bearbetande och helande syfte. När det rör terapi är det en uttalad svårighet, problematik och/eller patologi som föreligger som anledning för att vilja gå in i en behandling. Man använder sig av en konstnärlig gestaltningsprocess, något som delvis beskrivs i denna avhandlings resultat, rörande skapandet av konsthantverk.

Sammanfattande kommentar

I detta kapitel har det presenterats forskning från olika områden där ett gestaltande av en produkt i ett material sker, och hur människor upplever ett sådant gestaltande i material. Det handlar om ett personligt gestaltande som går att finna inom flera olika områden. Vad som blir tydligt i och med denna presentation är att det är sammanhanget, som också skulle kunna benämnas platsen, som till stor del avgör vilken kategori av produkt det är som tillverkas. Platsen avgör också syftet med själva tillverkningen, annorlunda uttryckt att syftet finns implicit i platsen som sådan. Som exempel kan nämnas, att i en skola är det skolslöjd som skapas.

3. Teoretiska utgångspunkter för de empiriska studierna

Mitt intresseområde är som nämnts i föregående kapitel, gestaltandets praktik, vad som innefattas i denna och vilken mening som kan skapas i och med ett konsthantverkligt görande. Det studerar jag genom att närma mig en praktik där ett konsthantverkande pågår för att se vad som kännetecknar denna, och vad som visar sig i människors upplevelser av att skapa konsthantverk. Utifrån dessa konkreta och påtagliga upplevelser söker jag sedan beskriva vad som innefattas i ett konsthantverkande. Det som fascinerar är det pågående gestaltandet, den aktiva människans görande. På så sätt kan man säga att min förståelsehorisont är pedagogisk, med en vid förståelse av pedagogik som en vetenskap vilken studerar mänskliga förändringsprocesser såsom individens utveckling, lärande och socialisation.

För att kunna fånga och belysa dessa aspekter i ett mänskligt görande, har jag valt att använda mig av fenomenologisk teori. De begrepp som används är *livsvärlden* och *den levda kroppen* vilka valts som teoretiska utgångspunkter. Den levda kroppen beskrivs huvudsakligen utifrån Merleau-Pontys sätt att förstå. De valda begreppen ringar in väsentliga aspekter av tillvarons villkor och vad det vill säga att vara en aktiv och handlande människa, på ett filosofiskt och teoretiskt plan. Jag ämnar också använda dessa begrepp som utgångspunkter för att förstå konsthantverkande som både mental och kroppslig aktivitet. Vanligen säger vi att vi "har" en kropp, vilket resulterar i att kroppen objektifieras, till skillnad från Merleau-Pontys sätt att hävda att "vi är vår kropp". Vi är både ett mentalt och ett kroppsligt subjekt.

Merleau-Pontys språk är många gånger poetiskt, vilket kräver citat för att inte själva essensen ska gå förlorad. I detta kapitel förs delvis ett resonemang kring hans utsagor utifrån hur jag förstår hans begrepp, men först ett resonemang om livsvärlden.

Livsvärlden

I föreliggande arbete är *livsvärlden* och livsvärldsbegreppet den empiriska utgångspunkten. Det vill säga den värld och tillvaro där människor lever sina liv. Livsvärlden är ursprungligen ett filosofiskt begrepp med rötter i fenomenologin, men livsvärlden är ett användbart begrepp även i empirisk forskning

överlag (Bengtsson, 1999). Det hjälper till att beskriva den studerade världens beskaffenhet, och denna förståelse är i förlängningen klargörande för vad som är resultatens natur. Livsvärlden är den värld vi lever i tillsammans med andra människor, den är därför ständigt både subjektiv och intersubjektiv. Livsvärlden är vår självklara och ofrånkomliga arena, den utgör förutsättningen för alla teoretiska antaganden. Det är i livsvärlden all kunskap och vetenskap har sin grund. ”I livsvärlden finns strängt taget inga enskilda ting. Ting och människor bildar hänvisningssammanhang” (Bengtsson, 1999, s 39).

Det som upplevs i livsvärlden upplevs alltid av någon och blir till någons erfarenhet. Det rör sig om erfarenheter som föregår reflexion och vetenskap, det innehåll som vi reflekterar över och det som vetenskapen studerar – grunden för vår kunskap. Alla våra erfarenheter erövrar via perceptionen vilken kan sägas vara vårt sätt att vara i världen; den utgör vår livsvärld (Merleau-Ponty 1945/2002).

Avhandlingens tre studier handlar om samma fenomen, ett skapande av konstverk, fast de närmar sig detta fenomen från olika håll. En gemensam utgångspunkt är livsvärlden, som förstås både med fenomenologisk och med semiotisk teori. Fenomenologin intresserar sig främst för subjektets upplevelse av livsvärlden, medan semiotiken studerar tecken och betydelser i livsvärlden.

Semiotik kan sägas vara en teckenteori, eller som det ursprungligen betydde, en teckentärlära. Den är en vetenskap, eller snarare ett eget vetenskapsområde som analyserar och tolkar olika ”teckens” betydelser i samhället. Hur mening uppstår och dess innebörder, teckens funktion, betydelser av bilder, språk, upplevelser, konst och litteratur i relation till människan.

Ursprungligen finns två stora namn vilka räknas som upphovsmän till semiotiken, språkvetaren Ferdinand de Saussure som diskuterade det språkliga tecknets natur, och filosofen Charles S Peirce som ses som grundare till pragmatismen vilken knyter teori nära till dess praktik. Semiotiken har sedan utvecklats till bland annat det som benämns som ”den moderna semiotiken” vilken är tvärvetenskapligt inspirerad (Marner, 2005; Sjöberg, 2004).

Ett sätt att beskriva livsvärlden i relation både till fenomenologi och till semiotik presenteras av Marner (1999, 2005). Han förhåller sig till ett livsvärldsbegrepp då han diskuterar estetisk-praktiska aktiviteter, livsvärlden kan ses som ”det grundläggande skiktet av betydelse och den primära kunskapskällan” (ibid. s 15). Marner utgår från det som han kallar ”den moderna semiotiken”, vilken enligt honom i Sverige företräds främst av semiotikern Göran Sonesson som speciellt intresserat sig för bildtolkning. Det är en något annorlunda begreppsapparat som används för att beskriva livsvärlden.

Livsvärlden är det ”nolläge”, som är så lite medierat som möjligt och den plats där vi människor i tid och rum navigerar våra liv; där vi befinner oss med våra kroppar och vårt medvetande. Om livsvärldens kärna karaktäriseras av att inte vara medierad, så omges den dock av betydelsesystem, medier, språk och vetenskap i olika grader av formalisering (Marner, 2005, s 17).

Att betrakta livsvärlden ur ett fenomenologiskt och semiotiskt perspektiv, skulle kunna vara att utgå från att i livsvärlden finns betydelser av olika art som inte är tolkade och förmedlade. Bozena Hautaniemi (2004) skriver att ”livsvärlden även är den kulturella världen som vi lever i och den innefattar språkligt formulerade abstrakta begrepp som har sitt ursprung i olika teorier” (s 25). På så vis är livsvärlden ”grunden för all praxis, både den teoretiska och den icke teoretiska” (s 25).

Jag förstår det som att ur semiotisk och fenomenologisk synvinkel, finns det i livsvärlden fenomen vilka kan bestå av tecken och betydelser.

Betydelse är således ett mer allmänt fenomen än vad tecken är. Språk, bild, medier och symboler innehåller tecken av olika slag. Vissa föremål kan också vara tecken. Tecknet skapar en viss distans till omedelbarheten och tillgängligheten i livsvärlden, det hänvisar till något annat som det självt inte är (Marner, 1999, s 22).

Livsvärlden är den värld vi delar med andra människor, samtidigt som vi aldrig kan stiga ur livsvärlden då den är vars och ens enskilda utgångspunkter, i och genom sitt eget kroppsliga vara i världen.

Den levda kroppen

Maurice Merleau-Ponty, en fenomenologiskt orienterad tänkare, betonar särskilt människans kroppslighet i sina utsagor. Han talar om människan som kroppssubjekt, och avser inte enbart den biologiska kroppen, utan innefattar även människans medvetande och hennes handlingar. ”Människan är dömd till mening” enligt Merleau-Ponty (1945/2002). Det är ett grundläggande antagande om människan, att hon hela tiden skapar mening i vad som erfars.

Merleau-Ponty ifrågasatte den dualism mellan kropp och tanke/själ som var och till stor del är rådande även idag, en tudelning som hänvisas till René Descartes och hans åtskiljande av kropp och medvetande. För Descartes bestod medvetande och kropp av skilda substanser. Enligt honom bevisar tanken vår existens, vilket han formulerat i ett berömt citat: ”Jag tänker, alltså är jag”. Ett åtskiljande av tanke och kropp innebär att man fråntar kroppen möjligheten att vara subjekt, vilket gör att den kan objektifieras. Kroppen betraktades av Descartes som det sekundära uttrycket av den mänskliga dimensionen, medan tanken och anden var det primära (Duesund, 1996).

Det är med och genom vår kropp som vi existerar i världen, och det är med kroppen som vi möter varandra i världen. Merleau-Ponty närmar sig förståelsen av kroppen utifrån upplevelsen av kroppens varande i världen. Han säger ”Jag står inte framför min kropp, jag är i min kropp, eller rättare sagt: jag är min kropp” (Merleau-Ponty 1997/1945, s 115). Kroppen är en enhet. Merleau-Ponty jämför kroppen med ett konstverk, vars mening förmedlas som en helhet och sätter sig emot att det går att skilja på upplevelsen av kropp och tanke/själ; objekt och subjekt, det handlar istället om en komplexitet och en ambivalens, en tvetydighet.

Jag kan vara både subjekt och objekt samtidigt, jag ser och blir sedd. Det vill säga jag är subjekt, jag är i min kropp som ser, och jag kan också vara objekt, till exempel min hand som blir sedd. Enda sättet att få kunskap om kroppen är genom kroppen, det går inte genom att enbart tänka om kroppen och lägga samman summan av alla tänkta tankar och upplevelser och mena att man härigenom uppnår kunskap om vad det innebär att vara människa. Vi är vana, säger Merleau-Ponty, att betrakta kroppen som ett antal sammanhängande delar utan inre liv och ”själen som ett väsen som utan avstånd är närvarande för sig självt” (ibid. s 176). Men människan kännetecknas av en samtidighet, det är med min kropp som världen erfars, utan den är det inte möjligt.

Att skapa konstverk tar tydligt hela kroppen i anspråk. Det involverar kroppsliga rörelser, tänkande, koncentration, precision, uppmärksamhet, en människas hela känsleregister, allt ifrån lust och glädje till olust och frustration. Allt detta sker i en samtidighet i kroppen. Det går inte enbart att tänka sig till kunskapen om dessa olika kroppsliga skeenden, utan det är via den kroppsliga upplevelsen och tänkandet om vad som sker som vi får kunskap om detta.

Intentionalitet

Centralt för en fenomenologisk förståelse av människan är intentionalitetsbegreppet. Det innebär att medvetandet, en människas meningsskapande, alltid är riktat mot något annat än sig självt, det är ett medvetande om något. Subjekt och objekt är ”inte två av varandra oberoende entiteter, utan subjekt och objekt är istället sammanlänkade genom intentionaliteten” (Karlsson, 2004, s 29). Varseblivningen har sitt varseblivna, önskan sitt önskade, tanken sitt tänkta och så vidare. Det som medvetandet är riktat mot erfars alltid som något, dvs. det har en mening utan vilken det inte skulle vara vad det är och utan vilken det inte skulle finnas en värld. Objektet är utanför medvetandet, men beroende av subjektet. Intentionalitetsbegreppet innefattar att subjekt och objekt kan förstås som poler i en enhet, beroende av varandra.

Merleau-Ponty utgick från Edmund Husserls idéer och utvecklade dessa, han skriver att ”medvetandet är ursprungligen inte ett, ”jag tänker”, utan ett ”jag kan” (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 100). Med detta menar han att mo-

toriken, rörelsen är en ursprunglig intentionalitet. Jag behöver inte tänka innan jag handlar och ska utföra en viss rörelse. Handen rör jag därför att jag kan röra den, jag handlar därför att jag kan och utan att först tänka ut att jag faktiskt kommer att göra det. Merleau-Ponty skiljer på två ständigt och samtidigt pågående intentionaliteter, dels den motoriska, operativa eller kroppsliga intentionaliteten, och dels akternas intentionalitet vilken existerar på en språklig nivå.

Handens rörelse, som sträcker sig mot ett föremål, rymmer en hänvisning till föremålet, inte som ett föreställt föremål utan som det ganska bestämda ting som vi kastar oss ut mot, som vi redan i förväg är hos, som vi bebor. Medvetandet är att vara hos tingen medelst kroppen. En rörelse är inlärdd när kroppen har förstått den, när den med andra ord har införlivat den i sin "värld", och att röra sin kropp är att genom den rikta sig mot tingen, att låta den svara på deras utmaning som den utan föreställning är utsatt för (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 101).

Den kroppsliga intentionaliteten är central för Bozena Hautaniemi (2004), när hon studerar gravt funktionshindrade barns känslouttryck. Hon stödjer sig på Merleau-Pontys operativa intentionalitetsbegrepp och visar att de gravt funktionshindrade barnen medvetet kommunicerar med sina kroppar, något som inte varit vedertagen kunskap tidigare. Likaså är det centralt i Britt Bragées (2009) förståelse av hur ett kroppsligt meningsskapande sker vid psykosomatisk sjukdom. Både den operativa intentionaliteten och akternas intentionalitet kännetecknas av en riktadhet mot något. När det rör den operativa intentionaliteten kan kroppen förstås som medvetandets subjektspol, då det handlar om en kroppslig riktadhet, och när det handlar om akternas intentionalitet kan jaget förstås som medvetandets subjektspol. Intentionaliteternas simultana existens förhåller sig till varandra som figur bakgrund, dvs. det pågår samtidigt både kroppsligt och språkligt meningsskapande. "Den operativa intentionaliteten förbinder människan med omvärlden innan den ger oss en språklig benämning av ett objekt" (Hautaniemi, 2004, s 168).

Ytterligare belysning rörande den kroppsliga respektive akternas intentionalitet, kan ges av ett resonemang om vad ett seende är. Det handlar om hur vi upplever rummet. Merleau-Ponty lyfter fram ett citat av Paul Cézanne, där han säger att han "tänker i måleri" och det är vad som sker i det ögonblick "hans seende blir till gest" (Merleau-Ponty, 2004, s 304). Ett seende som blir till en gest kan förstås som ett utslag av den kroppsliga intentionaliteten, som uttrycker sig i färgen. Att tänka i måleri handlar inte om att tänka med tanken, jag målar rött här så får jag mera lyster i bilden, utan om man "tänker i måleri" som Cézanne, handlar det om att måla utan att tänka. Ändå finns en oerhörd avsiktlighet i görandet. Målarens tavla förmedlar säger Merleau-Ponty: "spåren av ett seende från insidan av tingen" (1964/2004, s 288).

Den intentionella bågen

Det är med våra kroppar som vi relaterar till världen. Merleau-Ponty talar om ett fenomen som han säger är en mera grundläggande funktion ”med hjälp av vilken vi kan orientera oss mot vad som helst, i eller utanför oss själva och förhålla oss till detta föremål” (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 97). Han syftar på *den intentionella bågen* vilken han menar ligger under intellekt och perception, eller snarare i dessa då det är den intentionella bågen som samlar och bär. Den situerar oss i världen, det är med dess hjälp vi samtidigt kan vara förankrade i det förflutna och i nuet, den är en möjlighet till kontakt med olika individuella erfarenheter vi bär på, så att vi kan vidga nuets horisont.

Den centrala funktion vi talar om får föremålen att existera för oss i hemlighet innan den låter oss se eller känna dem. Med en lånad term från andra arbeten drar vi därför snarare slutsatsen att medvetandets liv – ett kunskapsliv, driftsliv eller perceptuellt liv – bärs av en ”intentionell båge” som kring oss kastar vår förflutna tid, vår framtid, vår mänskliga omgivning, vår fysiska situation, vår ideologiska situation, vår moraliska situation, eller snarare som gör att vi är situerade under alla dessa förhållanden. Det är denna intentionella båge som utgör sinnessenheten, sinnessenheten och intelligensens enhet, känslighetens och motorikens enhet (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 98).

Den intentionella bågen kan förstås utifrån ett konstantverkande, och då handlar det om ett görande vilket utmärks av *både* en kroppslig och mental aktivitet. Trots en absorbering i det görande som är i stunden, finns en klar förankring i det föremål som stundens görande kommer att resultera i, själva produkten. Det finns också möjlighet att vistas i ”det förflutna”, hos de tidigare erfarenheterna, samt hos andras samlade erfarenheter i form av traditionen. Likväl är det i det pågående görandet som människan är situerad, och det är i detta som ett meningsskapande sker.

Kroppen bebor rummet och tiden

Ett ting existerar för kroppen, och Merleau-Ponty använder ordet *bebo*, vilket handlar om att inta och om att vara hemmastadd, att jag är en del av tingen och de är en del av mig. Det handlar inte om att kroppen *är i* rummet och tiden, utan att kroppen *bebor* rummet och tiden. Kroppen genomsyrar världen och tingen. ”Min synliga och rörliga kropp är i sällskap med tingen, den är ett av dem: den är fångad i världens vävnad och hålls samman på samma vis som ett ting” (Merleau-Ponty, 1964/2004, s 285).

Vidare fortsätter han att beskriva hur tingen är en del av ”dess kött”, det vill säga att vi kan uppleva tingen som en del av oss själva, en förlängning av kroppens funktioner. Här kan relateras till en konstantverkarens förhållande till sitt material. Kanske kan just material och verktyg, vilka man blir

så involverad i, mera upplevas som om dessa är något jag ”bebor” till skillnad från andra ting vilka inte har samma betydelse och inte heller är lika kända av mig. Exempelvis ”vilken kaffekopp som helst” i relation till en kopp jag tillverkat själv med ett material jag själv valt, eller åtminstone en kopp som jag gillar. Dock gör inte Merleau-Ponty denna åtskillnad mellan tingen, men vad han åsyftar med att tala om att vi bebor tingen är lättare att förstå utifrån exemplet med en konsthandverkarens egentillverkade kopp. Kroppen är i sällskap med tingen, den existerar i världen på samma villkor som ett ting, men är ändå inte samma då kroppen både ser själv och kan röra sig själv. Detta är att betrakta som något kännetecknande för just kroppen, den är på en och samma gång både ”seende och synlig” (ibid. s 285).

Vårt sätt att relatera till tingen är något som Merleau-Ponty talar om på flera sätt. Han säger att när vi införlivar ett ting med vår kropp, bildas en vana. Att förvärva en vana, menar Merleau-Ponty, handlar om att begripa en motorisk betydelse motoriskt. När vi använder ett redskap, och han tar då exemplet med en blindkäpp, så blir käppen som en förlängning av kroppen. Likaså när vi sätter oss i en bil och ska köra den, så upphör bilen att vara ett föremål. ”Det handlar om en kunskap som ligger i händerna och som bara ger sig till känna vid kroppslig ansträngning och inte kan förmedlas objektivt” (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 108).

Att vänja sig vid en hatt, en bil eller en käpp innebär att sätta sig in i dem eller omvänt att låta dem delta i den egna kroppens volym. Vanan uttrycker vår förmåga att utvidga vårt vara-till-världen eller att byta existens genom att införliva nya instrument (Merleau-Ponty, 1945/1997, s 107).

Här finns många exempel som skulle kunna tas från konsthandverkandet, när det handlar om användandet av olika verktyg och redskap. När man införlivar en vana att använda ett visst verktyg fungerar det som en kroppens förlängning, och på så sätt kan man tala om ett handarbete trots att verktyg har använts. Även ”verktyg” med motor, det vill säga maskiner, kan bilda en förlängning av kroppen.

Om måleri och att utvinna dukar

Eftersom föreliggande avhandling handlar om konsthandverkande, finner jag det intressant att ta med Merleau-Pontys resonemang om måleri. Han intresserade sig för målerikonsten och använde den i sin strävan efter att förstå världen. Dock var hans primära intresse inte att förstå måleriet som sådant, utan att via konstnärens arbete resonera kring olika filosofiska frågor. I en av de essäer han skrivit, vilken delvis handlar om konsten, *Ögat och Anden*, (1964/2004) ger han antydningar till att målaren sysslar med ett meningsskapande som föregår eller ligger till grund för annan meningskonstitution. Att vi via konsten kan hitta det levda liv som skiljer sig från vetenskapens

mera distanserade och konstruerade sätt att förstå världen. Det livet menar jag är något som skulle kunna förstås som livsvärlden, att det är den som intresserar konstnärer.

Enligt Merleau-Ponty har vetenskapen och konsten skilda sätt att förhålla sig till världen. Han menar att "vetenskapen bearbetar tingen och avstår från att bebo dem" (s 281). Av betydelse kan vara vad som avses med vetenskap, men oavsett om det vetenskapliga förhållningssättet utgörs av fenomenologi, är vetenskap och konst skilda fenomen. Syftet med vetenskapen skiljer sig väsentligt från konstens syfte, och just dessa skilda syften visar att det rör sig om olika sätt att möta världen. Det handlar om olika sätt att förhålla sig, vilka medför att världen visar sig i olika skepnader.

Merleau-Ponty menar att målarens syssla är särskild från andras. Då denne "- utan någon annan 'teknik' än den som hans ögon eller händer finner genom att se, genom att måla" (s 284), sysslar med att "utvinna dukar" som egentligen inte på något sätt påverkar livet för människorna, men ändå innebär något väsentligt. Den uppgift som målaren ger sig i kast med är att med sin "seende" kropp, ge gestalt till vad den seende kroppen ser. Det handlar inte bara om ett noterande seende, som i förbifarten registrerar vad som finns i världen, utan om ett seende som "bebor tingen" och "föds i tingen". Här tolkas det som att konstnären har i uppgift att gestalta särskilda betydelser och särskild mening.

Samtidigt handlar Merleau-Pontys resonemang också om ett seende som endast utvecklas genom att se, "det lär sig bara av sig självt" (s 288). Detta seende beskriver Merleau-Ponty som en gåva, vilken endast "förtjänas genom övning", alltså rör det ett görande som går att förfina och förbättra. Ett seende som kännetecknas av en sorts ömsesidighet. Det är i det kroppsliga seendet som världen knyts samman. Detta sammanknyttande handlar inte om något givet och klart, utan något som beskrivs som en "synlighetens gåta", vilken jag förstår delvis handlar om det att människan både ser och blir sedd samtidigt. Inte heller räcker det att som konstnär endast se en utsida av det man vill måla, man måste omfatta världen från alla håll. Det räcker inte att ha sett en stol på avstånd för att tillverka en ny, utan man måste som Merleau-Ponty säger "bebo" den, känna till den från alla dess sidor och funktioner.

Målarens seende är inte längre en blick på en *utsida*, ett blott "optiskt-fysiskt" förhållande till världen. Världen finns inte längre för honom genom återgivning: det är snarare målaren som föds i tingen (Merleau-Ponty, 1945/2004, s 307).

Merleau-Ponty säger i *Ögat och Anden*, när det rör själva skapandet i sig, att målaren "i sitt eftersinnande" håller på och "utvinner dukar". Något som här förstås som att det handlar om att urskilja och få fram själva substansen i det som målaren ser; en generell och avskalad mening som målas fram. I grun-

den kan det sägas handla om mänskligt meningsskapande, hur människor skapar mening i sitt relaterande till världen, till ting och till andra människor.

När det handlar om mänskliga möten uttolkas Merleau-Ponty av Britt Bragée och hon lyfter fram hur människors världar möts och går in i varandra. ”Mina egna perspektiv på världen har inga fasta gränser utan glider spontant in i och överlappar andras” (Bragée 2009, s. 45). Livsvärlden är intersubjektiv, vi ser andras kroppsliga ageranden och på grund av det ser vi hur vi själva kan agera i vår kroppslighet.

Sammanfattande kommentar

Mitt syfte med den kortfattade presentation som getts ovan har varit att lyfta fram centrala begrepp hos Merleau-Ponty, vilka jag menar kan fördjupa förståelsen av de fenomen jag studerar, nämligen vad som innefattas i ett konstantverkande och vilka pedagogiska villkor som finns i ett sådant görande. Dessa begrepp har också belysts med hjälp av några tidigare studier i vilka man också använt sig av Merleau-Pontys begrepp (Hautaniemi 2004; Bragée 2009). De teoretiska begrepp jag valt och beskrivit ovan är Merleau-Pontys *den levda kroppen*, vilken bland annat innefattar *intentionalitet* och *den intentionella bågen*. Dessa är centrala begrepp hos Merleau-Ponty som lyfter fram specifika aspekter av ett meningsskapande.

Livsvärlden är utgångspunkten. I livsvärlden sker människans meningsskapande, enskilt och i samröre med andra. Livsvärlden finns alltid närvarande och det är i den som vetenskapen hämtar sitt erfarenhetsmaterial.

Det är med sin kropp människan upplever världen, som hon möter andra i världen. Merleau-Ponty menar att människan är sin kropp. Han närmar sig hela tiden förståelsen av människan utifrån upplevelsen av kroppens varande i världen, ett upplevande som kännetecknas av en samtidighet; den levda kroppen. Mänskligt meningsskapande består av två sorters intentionalitet: den operativa, kroppsliga intentionaliteten och akternas, den språkliga intentionaliteten. Dessa samexisterar i en relation som figur respektive bakgrund. Ytterligare ett begrepp är den intentionella bågen, vilken representerar en grundläggande funktion hos en människa. Den hjälper henne att orientera sig, att vara situerad i det förflutna och i nuet. Den är även en möjlighet till kontakt med olika individuella erfarenheter hon bär på, en möjlighet till att vidga nuets horisont. I ett konstantverkande är nuets görande situerat både i en framtida produkt och i tidigare erfarenheter, både egna och andras i form av traditionen.

Det teoretiska resonemanget används som utgångspunkt för de empiriska studierna, i betydelsen sätt att förstå världen och människan. Synsätt som exempelvis får konsekvenser i metodval. Samtidigt används de teoretiska utgångspunkterna för att skapa fördjupad förståelse av vad som kommer fram i analysen av det empiriska resultatet.

4. Metodval och tillvägagångssätt

Att vetenskapligt utforska eller beforska ett fenomen tänker man sig i första hand rör ett sökande efter svar på vissa systematiskt ställda frågor, att räta ut frågetecknen. I mitt fall handlade det dock först om att söka efter intressanta frågetecknen att räta ut. Arvid Löfberg (2001) skriver om frågetecknet som ”den mest grundläggande hävstång vi har att tillgå för att överbygga den kunskapsmässiga barriär vi byggt kring oss själva som människor” (s 65). Det är endast genom att undra och ställa frågor som något nytt kan visa sig för oss. Utgångspunkten för mitt arbete var ett genuint intresse och en nyfikenhet på skapandet av konsthantverk och vad det kan innebära för människor som konsthantverkar. Initialt visste jag inte vad som var min precisa fråga, det skulle kunna komma att röra sig om flera frågor och undringar. Att frågorna ändrar sig är också något som Paul Hammersley och Martin Atkinson (2007) menar hör till ett initialt skede i en etnografisk forskningsprocess, att det nästan förväntas att frågorna ska utkristalliseras och även förändras under forskningsprocessen. De skriver att detta är tidskrävande arbete, vilket är något som stämmer med min erfarenhet.

Etnografi handlar om att som forskare vistas i det fält, dvs. på den plats och i det sammanhang, där det studerade fenomenet finns. Att observera men också delta i det som pågår, att lyssna till det som sägs, ställa frågor och att ta vara på olika sorters information som kan belysa det man undrar över (Hammersley & Atkinson, 2007). I mitt fall var platsen eller fältet Nyckelviksskolan på Lidingö.

Från början var det framför allt Hantverkspedagogutbildningen som intresserade mig, på grund av den projektformulering som personal på skolan själva initierat med rubriken ”Varför är det så bra att skapa med sina händer?” Det spelade också roll att det var till hantverkspedagogutbildningen som jag blev ”inbjuden” som forskare. På utbildningen fanns en viktig ”gatekeeper”, som man ibland talar om i etnografiska forskningssammanhang, en nyckelperson som har möjlighet att både bjuda in och i bildlig mening ”läsa upp dörrar” och ge tillträde.

Det abduktiva sättet att arbeta, vilket innebär att man pendlar mellan empiri och teori, kan beskrivas som abduktionslogik.

Abduktion är den vetenskapligt systematiserade jakten efter frågetecknen (Löfberg, 2001, s 64).

Begreppet abduktion inbegriper också att när väl ett frågetecken rätats ut, uppstår nya frågor. Det abduktiva tillvägagångssättet har genomsyrat hela avhandlingsarbetet. I dess initialskede handlade det om att utmejsla frågor och tillvägagångssätt att svara på dessa frågor. I analys av resultat har tillförts teori, som kan sägas vara initierad av vad som kommit fram i resultaten. På så vis har det abduktiva tillvägagångssättet fungerat som en övergripande princip för hur avhandlingen vuxit fram.

Nedan presenteras de tre studiernas olika syften och frågor, som emanerat ur avhandlingens övergripande syfte och frågor vilka även har presenterats i avhandlingens inledningskapitel.

De empiriska studiernas syften och frågor

Avhandlingens övergripande syfte är *att belysa och förstå det pedagogiska i skapandet av konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv, genom att identifiera de pedagogiska villkor som finns i ett skapande av konsthantverk.*

Ett skapande av konsthantverk sker alltid på en plats, av en människa och i ett material. Dessa tre storheter kan förstås som nödvändiga förutsättningar för att en konsthantverksprocess, som mera generellt kan beskrivas som en skapandeprocess, ska äga rum. Det handlar i föreliggande avhandling om att ur ett livsvärldsperspektiv ringa in och identifiera centrala tecken och kännetecken för hur ett konsthantverkande visar sig i relation till platsen, till den som skapar och till materialet. För att göra det möjligt att belysa konsthantverksprocessen från dessa olika håll, har jag utformat tre olika studier, med tre olika separata syften och frågeställningar vilka redogörs för nedan.

Studie ett syftar till att ur ett livsvärldsperspektiv studera platsen där konsthantverkandet äger rum. I föreliggande fall är den studerade platsen Nyckelviksskolan på Lidingö. Vad som studeras är olika tecken och tolkningen av deras betydelser, som rör Nyckelviksskolan som plats för skapandet av konsthantverk. Det handlar om idéer, föreställningar och antaganden som finns närvarande i de samtal som pågår i och om skolan – dvs. i människors muntliga berättelser, i texter och bilder om skolan, samt i skolans organisation, dvs. på vilket sätt man är skola. Det handlar också om skolan som fysisk miljö. Den fråga som ställs i studie ett är:

1. Vad kännetecknar Nyckelviksskolan som plats för skapandet av konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv, och vilka pedagogiska villkor är möjliga att identifiera i Nyckelviksskolans sätt att vara en plats för ett konsthantverkande?

I studie två är syftet att söka efter vad som kännetecknar fenomenet att skapa konsthantverk, via människors upplevelser av konsthantverksprocessen samt att söka förstå erfarenhetens betydelse för dessa upplevelser av ett konsthantverkande. Ytterligare syftar studie två till att utifrån dessa kännetecken beskriva fenomenets meningsstruktur och i denna struktur identifiera möjliga pedagogiska villkor. Det är den levda kroppens upplevelse av ett konsthantverkande som är utgångspunkten i studie två, som en grundläggande förståelse av mänskligt sätt att vara i världen (Merleau-Ponty, 1945, 1999). De frågor som ställts i studie två är:

2. Vad är fenomenet att skapa konsthantverk? Vilken betydelse har erfarenheten för upplevelsen av ett konsthantverkande? Vilka pedagogiska villkor är möjliga att identifiera i fenomenets meningsstruktur?

Syftet med studie tre är att i människans möte med materialen textil, trä och keramik söka identifiera pedagogiska villkor som är involverade i skapandeprocessen. De valda materialen är centrala i arbetet på Nyckelviksskolan, och har traditionellt sett räknats och räknas än idag, som material för konsthantverkande. Den fråga som ställts i studie tre är:

3. Vilka pedagogiska villkor kan identifieras i ett skapande av konsthantverk i materialen textil, trä och keramik?

De tre studiernas sammantagna syfte kan sägas vara att belysa hur man kan förstå konsthantverkandets pedagogiska meningsstruktur. Det kan sägas handla om det pedagogiska i kulturen, med andra ord när det pedagogiska inte enbart handlar om förändringsprocesser vilka rör studier och lärande utan också inbegriper utveckling och socialisation (Qvarsell, 2008; Knutes, 2008).

Det pedagogiska i konsthantverkandet

I början av forskningsprocessen innan avhandlingens fokus avgjorts, besökte jag Nyckelviksskolan och hantverkspedagogutbildningen ofta. En iakttagelse var, att på hantverkspedagogutbildningen upplever man sig stå på två ”ben”, hantverket och pedagogiken. Att dessa två hör samman är alla hantverkspedagoger överens om, men själva innebörden av att höra samman skiftar. Lärare har en uppfattning och eleverna inte sällan en annan. En återkommande synpunkt vid lärares kursutvärderingar är från elevhåll en önskan om

mer ”anpassade” övningar, det vill säga övningar som direkt skulle kunna fungera pedagogiskt i deras kommande yrkespraktiker. Dessa önskemål har bemötts med skiftande reaktioner från lärarhåll. Oavsett hur man hanterar den frågan menar jag att den visar att här finns olika uppfattningar om vad det pedagogiska i hantverkspedagogyrket är. Ibland talar man från lärares håll om det pedagogiska som ett specifikt förhållningssätt. Hantverket ses som ett medel med vilket man kommunicerar och denna kommunikation sker via det förhållningssätt som man menar är det pedagogiska. Från elevers håll finns snarare tendenser till att uppfatta det pedagogiska som konkreta metodiska tillvägagångssätt.

Min reflexion kring detta är att när det gäller olika förhållningssätt, delar hantverkspedagogerna vardag med flera yrkesgrupper. I yrken där man arbetar med människor förhåller man sig till dem man möter mer eller mindre medvetet. Det kunde jag alltså inte se som något unikt för hantverkspedagogers arbete, även om det kan vara intressant att veta mera om just deras sätt att möta människor, om de nu har ett gemensamt sätt. Det som för mig framstod som mera intressant var att söka efter en förståelse av det pedagogiska i hantverkandet.

Jag vill betona att vad jag studerat är skapandet av konsthantverk, men i det empiriska materialet finns även skapande av hantverk och konst representerat. Dessa kan också bidra till förståelse av ett skapande av konsthantverk, som alltid förhåller sig till konstnärliga aspekter mer eller mindre. Ett konsthantverkande som i sig är intimt kopplat till ett gestaltande, ett görande vilket skulle kunna sägas representera det pedagogiska eller pedagogiken.

Hantverkspedagogutbildningen är en av Nyckelviksskolans åtta utbildningar, vilka samtliga kretsar kring skapandet av hantverk, konsthantverk och konst. Det är endast hantverkspedagogutbildningen som nämner att man sysslar med pedagogik. I skolans prospekt för läsåret 2008/2009 talar man istället om, att man ”erövrar kunskaper”, ”lär”, ”gör”, ”tränar”, ”löser uppgifter”, ”utvecklar”, ”erövrar” och ”arbetar”. Vilket gör att man kan säga att på samtliga utbildningar uppstår pedagogiska situationer i form av lärande, utveckling och socialisation.

Hur kan man då se på pedagogik och det pedagogiska? Föreliggande avhandling är delvis orienterad gentemot pedagogisk etnografi, vilken studerar det kulturella och söker identifiera möjligheter till förändring. Rörande relationen mellan det objekt man studerar och platsen för objektet, är när det gäller den mera teoretiskt orienterade pedagogiska forskningen åsikten den att platsen också är intressant i sig, även om det inte är den man studerar specifikt (Qvarsell, 1996).

Att platsen (the locus) för studien inte är objektet för studien, och min kommentar till detta är alltså: även platsen för studien kan vara värd presentation och analys (ibid. s 8).

Det är inte Nyckelviksskolan i sig som jag vill uttala mig om, utan om det pedagogiska i ett skapande av konsthantverk, och Nyckelviksskolan är en plats där ett skapande av konsthantverk sker. Nyckelviksskolan är en välfungerande skola som i över femtio år bedrivit undervisning, men som knapphändigt uttalat sig om pedagogik. Det menar jag är intressant i sig, relaterat till frågan hur man kan förstå det pedagogiska i relation till skapandet av konsthantverk. Men som poängterats tidigare, vad som studeras här är inte Nyckelviksskolans pedagogiska förhållningssätt utan något mera generellt som är knutet till det skapande av konsthantverk som sker på skolan.

Man kan säga att det pedagogiska i konsthantverkandet studeras från olika håll i avhandlingens tre studier, men med olika betoning i respektive studie. Nedan kommer jag att ge ett mera utförligt resonemang, hur jag har gått tillväga och redogöra för val av metodansatser och tekniker för att samla in data.

Etnografi, fenomenologi och semiotik

De utgångspunkter som är valda i föreliggande arbete är huvudsakligen hämtade från etnografi, fenomenologi och semiotik. Det bör sägas att både fenomenologi och semiotik kan vara både teoretiska antaganden om världen och metodiska ansatser, medan etnografi huvudsakligen är en metodansats. Valet att använda flera metodansatser har vuxit fram genom interaktion med avhandlingens olika frågeställningar, som syftar till att belysa det studerade fenomenet från olika håll. Jan Bengtsson (1999) menar att så länge en forskningsansats filosofiska grundantaganden inte strider mot varandra är de möjliga att förena i samma arbete. Ontologiska och epistemologiska antaganden, det vill säga villkoren för existens och synen på hur kunskap erhålles, får inte motsäga varandra. Etnografin har fått bidra med sätt att närma mig det intresseområde och fält som jag studerat. Sedan har val av fenomenologi och semiotik haft att göra med vad för sorts kunskap jag velat komma åt, då dessa båda inriktningar skiljer sig rörande kunskapens beskaffenhet.

Val av fenomenologi, och då avses empirisk fenomenologi, har syftat till att söka komma åt en sorts betydelsekärna; en meningsstruktur av vad ett konsthantverkande kan vara, i en strävan efter att få större förståelse för vad som karakteriserar det som fenomen. Fenomenologin studerar mera generella fenomen frikopplade från sin kontext, generella meningsstrukturer i människors levda liv. Den utgår från empiriska data, men genom analytiskt tillvägagångssätt vilka kallas för "reduktioner" fjärmar man sig från fenomenets specifika sammanhang och uttalar sig mera generellt (Karlsson, 1993).

Semiotiken har jag valt för att kunna studera vad som visar sig i den studerade kontexten, vilka betydelser som träder fram där. Semiotiken analyserar och tolkar olika "teckens" betydelser i samhället. Hur mening uppstår

och dess innebörder, teckens funktion, betydelser av bilder, språk, upplevelser, konst och litteratur i relation till människan.

I etnografiska studier undersöks mänskliga handlingar och utsagor i vardagliga sammanhang, det vill säga man studerar vad som sker där det sker, och människors berättelser om skeenden och tilldragelser i sina liv. Hammersley & Atkinson (2007) menar att etnografiska data huvudsakligen består av deltagande observationer och/eller relativt ostrukturerade samtal, men också av andra data i form av dokument, bilder eller saker, ofta kallade artefakter. Birgitta Qvarsell (1996) skriver att intervjun väl kan anses vara ett sätt att samla in data i etnografiska studier. Hon menar att ”intervjun kan ses som ett i olika hög grad strukturerat samtal mellan människor” och att en av dessa som deltar i samtalet är särskilt intresserad av att få kunskap om ”förhållanden eller händelser som den andre, eller de andra – vid gruppintervjuer – kan bidra med” (ibid. s 39). I mitt fall har jag haft några specifika frågor jag ställt till mina informanter, men den övervägande delen av intervjuerna kan sägas ha varit löst strukturerade, då informanten fått styra stora delar av samtalet.

För att analysera de empiriska data där jag är intresserad av att förstå något i sitt sammanhang, i sin specifika kontext, har jag använt mig av semiotiken som förståelsestruktur. Den riktning inom semiotiken jag kortfattat kommer att presentera här är delar av Charles S Peirces semiotik, då den kan bidra med ett användbart sätt att närma sig empiriska data. Peirces sätt att förstå vad ett tecken är skiljer sig från Ferdinand de Saussure, som utgick från det verbala språket. Till skillnad från honom utgår Peirce inte enbart från språket, utan för Peirce är allt tecken, förutsatt att det står för något för någon i något avseende, det vill säga att det betyder något för någon .

Jostein Gripsrud (2002) beskriver Peirces semiotik som en perceptionsteori och en epistemologi, för att sedan så småningom möjligtvis bli en kommunikationsteori. Jämförelsevis kan även nämnas att fenomenologin studerar vad människan erfar via perceptionen. De studerade tecknens betydelse är situationsberoende, vilket innebär att det är individen som avgör vad som är tecken och även tecknens betydelse. Peirce har en treställig modell med vilken han beskriver vad tecknet består av. Det handlar om *tecknet*, vilket är det som står för något annat för någon, om *objektet* eller om *text*, och då förstås text i vid mening som något slags meningssammanhang, som är det som tecknet syftar på, och slutligen *interpretanten* som är tecknets betydelse för någon i sin kulturella kontext. Vad som pågår mellan dessa tre enheter är ingen enkel avslutad företeelse, utan i detta finns en oändlig möjlighet till fortsatta tolkningar. Då blir interpretanten det objekt som ett tecken syftar på och som tolkas i sin tur (Gripsrud, 2002). Han skriver att Peirces modell är utpräglat dynamisk, vilket gör att ”det blir omöjligt att fastställa tecknens slutgiltiga eller absoluta betydelse” (ibid. s 150). Vad som förstås är den mening som är just i föreliggande tolkningsmoment.

Ytterligare en i föreliggande sammanhang intressant indelning är Peirces distinktion av olika teckentyper, indelade efter vilken sorts logisk förbindelse som finns mellan tecken och objekt. Han talar om *symboler* vilka har en godtycklig och konventionell förbindelse. Det handlar om det verbala språket och andra fenomen där vi lärt och kommit överens om deras betydelse. *Ikoner*, eller ikoniska tecken, är exempelvis bilder där vi via deras likhet med vad de står för kan identifiera dem som ikoner. Och slutligen *index*, eller indexikaliska tecken, vilka syftar på vad de står för, exempelvis spår efter någonting, symptom vid en sjukdom. Indelningen av tecken i dessa olika kategorier kan vara en hjälp i att förstå vad det är tecknen säger något om, vad det är för kunskap vi kan erhålla av dessa. Barbro Sjöberg (2004) lyfter fram att ofta finns de tre typerna av tecken integrerade i varandra, i ett och samma tecken. I relation till fenomenologin som via människors levda erfarenhet studerar meningsstrukturer, kan sägas att även semiotiken studerar betydelser och mening, vad något betyder för någon. Detta är ett resonemang jag återkommer till längre fram då jag diskuterar livsvärldsbegreppet, men först något om fenomenologin.

Här ges endast en kortfattad beskrivning av fenomenologin, då den beskrivits mera utförligt i kapitel tre. Fenomenologin studerar fenomenens innebörande mening, väsen eller innebörd. Den utmärks av ett sökande efter meningsstrukturer vilka är oberoende av kontext, men visar sig i en konkret och påtaglig empirisk kontext. *Fenomen*, ”phainomenon” från grekiskan, betyder det som framträder, det som visar sig och *logi* som kommer från ”logos”, kan i detta sammanhang översättas till lag, struktur eller väsen.

Fenomenologins syfte att beskriva ett fenomenens väsen handlar om att söka identifiera och klargöra de nödvändiga villkoren för att det ska vara det som det är. När vi talar om de nödvändiga villkor som måste föreligga avser vi här de villkor som är förutsatta för den subjektiva upplevelsen (Karlsson, 2004, s 23).

Karlsson skriver här om ”nödvändiga villkor” vilka krävs för att något ska vara vad det är. Ett fenomenens väsen, essens eller meningsstruktur som det talas om i fenomenologiska sammanhang, handlar inte om någon ”mystisk” kärna av mening av något slag. Max van Manen (1997) skriver att ett fenomenens meningsstruktur fångas i form av en ”linguistic construction, a description of a phenomenon” (ibid. s 39), en beskrivning av de specifika kvaliteter och egenskaper som kännetecknar ett fenomen. Att utkristallisera och avgränsa vad något är, i relation till vad något inte är. Genom att göra det tydligt vad något inte är, kan det bli klarare vad något är. På så vis beskriver Van Manen (1997) vad fenomenologi är genom att säga vad den inte intresserar sig för. Fenomenologin är inte intresserad av det som avviker och skiljer sig, utan den levda erfarenhetens gemensamma kärna.

Vad för olika sorters kunskap genererar etnografi, fenomenologi och semiotik? Eftersom jag ser etnografi som ett sätt att närma mig forskningsfältet och en väg till att samla in empiri, uppstår den intressanta skillnaden mellan semiotik och fenomenologi. Fenomenologin söker utkristallisera meningsstrukturer i fenomen, som iscensätts i människors handlingar och utsagor. Det handlar om att beskriva vad som kännetecknar fenomenen i sig. Semiotiken däremot kan sägas studera betydelser eller de betydelser olika tecken/fenomen har för människor i den specifika situation då man upplever det tolkade tecknet. Här i ligger som jag ser det en väsentlig och intressant skillnad, att fenomenologin studerar generella fenomen i sin kontext men de fenomenologiska resultaten är inte bundna till en specifik kontext utan har en mera generell karaktär. Semiotiken däremot lyfter fram teckens betydelse i sin kontext. Genom att utgå från ett livsvärldsbegrepp ämnar jag göra en ansats till att knyta samman dessa båda inriktningar.

Ett skapande av konsthantverk sker i livsvärlden. Det är i livsvärlden som mötet med material och verktyg sker, som idéer materialiseras. Det är främst genom språket vi kan ta del av en annan människas livsvärld i form av spontana samtal och intervjuer. Att utifrån en etnografisk ansats fysiskt som forskare ta del av samma miljö genom att vistas på samma plats och även delta i liknande handlingar, kan bidra till värdefulla insikter om det studerade fenomenet genom att på så vis dela samma livsvärld, i den mån det är möjligt. Nedan följer en redogörelse för utformningen av avhandlingens tre olika studier.

Tillvägagångssätt

Här görs en beskrivning av hur avhandlingens tre olika studier har vuxit fram och deras uppläggning. Fältanteckningar har förts vid besök på skolan, främst under avhandlingens inledningsskede då jag vistades där relativt frekvent. Jag var där som iakttagare och samtalspartner, ibland som deltagare på liknande villkor som eleverna. Dessa besök och anteckningar bidrog till ett inringande av intressanta områden att studera. Data har samlats in under tidsperioden våren 2004 till våren 2007, därefter har det endast handlat om att införskaffa enstaka information exempelvis i form av telefonsamtal, för att förtydliga det som redan samlats in.

Fortlöpande under forskningsprocessen har jag tagit del av skrivet material om skolan. De texter som fokuserats i studie ett är i princip det skriftliga material som finns utgivet om Nyckelviksskolan, vilket inte är så omfattande med tanke på att skolan funnits i dryga femtio år (Mjöberg, 1995; von Martérn & Starfalk, 2005). Ytterligare har en del årsberättelser, skrivna dokument rörande skolans policy och foldrar avsedda att ge information för intresserade av skolan, också studerats. Det är i dessa böcker och foldrar som jag analyserat en del bilder. Dokumenten betraktar jag som skolans samlade

”röst”, där man synliggör idéer om skapandet av konsthantverk och om skolan. Majoriteten av de texter som studerats är sådant som givits till mig under besök på Nyckelviksskolan, medan en del är sådant som jag själv hittat när jag letat i bibliotek och databaser.

Empirin har samlats in under loppet av tre år. Beslut om insamling har tagits allteftersom analys och utveckling av teoretiska ståndpunkter fortskridit. Här presenteras i tabellform vad den samlade empirin består av och när den har samlats in.

Tabell 1. Empiriskt underlag studie 1 – En plats för konsthantverk

Publicerat material (text & bild)	Informationsfolder (text & bild)	Formella dokument (text)	Intervjuer
Jubileumsskrifter från skolans 40- och 50-års jubileum, Hantverkspedagogernas 30-års jubileum. se bilaga 1	Folder om Hantverkspedagogyrket, (elevfolder o yrkesföreringens folder), Info-folder om skolan 2008-2009. se bilaga 1	Styrdokument för skolan, kursplaner, etc. se bilaga 1	Intervjuer med 5 skolledare, våren 2005 – våren 2007, Intervjuer med 5 lärare våren 2007

Tabell 2. Empiriskt underlag studie 2 – Att skapa konsthantverk som fenomen; Konsthantverkandets meningsstruktur och Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande

Intervjuer våren 2004 – våren 2005	Intervjuer våren 2007
6 hantverkspedagogelever, 4 lärare på hantverkspedagogutbildningen (ingår även i studie 1), 4 yrkesverksamma hantverkspedagoger, 1 skolledare (ingår även i studie 1).	4 lärare på Nyckelviksskolans övriga linjer, någon knuten även till hantverksped. utb. (dessa ingår även i studie 1 och 3).

Tabell 3. Empiriskt underlag studie 3 – Gestaltandets praktik

Videoinspelningar i verkstäder på ettåriga utbildningar, hösten 2006 – våren 2007. 12 elever; varav 4 trä, 4 keramik och 4 textil	Intervjusamtal med visning av videoinspelningar, dagen efter inspelning ägt rum med de tolv elever som hade filmats.
	Intervjuer med 4 lärare på Nyckelviksskolan, våren 2007 (funktion som mera erfarna).

Av samtliga 38 intervjuer har 37 spelats in på band, vid en fördes endast anteckningar på grund av informantens önskemål. Av de inspelade intervjuerna har 33 transkriberats ordagrant. Tidslängden på dessa intervjuer varierar från tjugo minuter till två timmar. Intervjuer med lärare, skolledare och yr-

kesverksamma hantverkspedagoger är samtliga mellan 1½ – 2 timmar, och intervjuer med blivande hantverkspedagoger runt 1 timme. Det är framför allt intervjuerna med elever på de ettåriga linjerna som är kortare, på grund av tillvägagångssätt, något jag beskriver längre fram under studie tre. De fem intervjuer vilka inte transkriberats i sin helhet, utan endast delvis, har främst använts i studie ett. Den bedömningen gjordes att då syftet var att främst studera platsen för konsthantverkandet, vilket i sig är viktigt men inte utgör avhandlingens centrala fokus, var det fullt möjligt att ta del av intervjumaterialet genom ett återupprepat lyssnande till informanternas utsagor.

Det har i samtliga fall rört sig om öppna intervjuer, vilket inneburit att jag endast haft några fasta frågeställningar, för att kunna följa med i den berättelse informanten framställt. De gemensamma frågor jag ställt till samtliga utom till de informanter som ingått i studie tre, har handlat om det egna skapandet och hur de förhållit sig till upplevelser av nöjdhet och ”icke-nöjdhet”. Då jag funnit det relevant har jag använt material från intervjuer som ”hört hemma” i en annan studie, vilket redovisas i tabellerna ovan.

Materialet har analyserats utifrån de frågor som ställts i de olika studierna, och med de metodansatser som använts för respektive studie. När det gäller analysen har det abduktiva tillvägagångssättet varit vägledande. Det har handlat om en pendling mellan fråga, vad som har visat sig i materialet och teori. I studie ett och tre har semiotiken använts som analytisk förståelsestruktur. I studie två har fenomenologin varit utgångspunkten.

När det gäller val av citat, har det funnits en strävan efter att lyfta fram det som jag upplevt framträda specifikt, dvs. som bryter av och lyfter fram någon sorts central mening i relation till avhandlingens forskningsfrågor. Min ambition har varit att citera samtliga intervjuer, men det har inte alltid lyckats då det är en avvägning i relation till vad som är centralt för studiens fråga. Det kan vara avgörande när i forskningsprocessen som intervjun har gjorts. Mot slutet av avhandlingsarbetet har mina intervjufrågor varit annorlunda och kanske mera relevanta för avhandlingens syfte än i arbetets början och då innehåller dessa senare intervjuer material som är mera relevant än vad som kom fram i tidigare intervjuer. Ytterligare kan det bero på om det är ”nyckelpersoner” som intervjuats, som bär på innehållsrik information. På så vis kan det ibland tyckas som om det är några särskilda personer som återkommer ofta, men det kan också vara så att dessa personer har lyckats formulera sig på ett fångande sätt. Dessa olika anledningar har fått avgöra mina val av citat.

De tre olika studierna har fokuserat på olika aspekter utifrån syfte och frågeställningar. Här följer först ett avsnitt om respektive studie. Avslutningsvis diskuteras de valda metoderna i relation till validitetsanspråk.

Studie ett – en plats för konsthantverk

Den första studien handlar om platsen där ett konsthantverkande äger rum, vilken i det här fallet är Nyckelviksskolan på Lidingö. En plats formad av idéer och föreställningar, explicita eller implicita, vilka gestaltas och förmedlas genom människor, organisation, miljö och i texter och bilder. Platsen kan studeras på olika sätt, med hjälp av olika sorters data. Det är med ett etnografiskt tillvägagångssätt som data har samlats in av mig, antingen som observatör, genom att vara deltagare i de aktiviteter som pågått och genom intervjuer. Den fråga som ställts är:

Vad kännetecknar Nyckelviksskolan som plats för skapandet av konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv, och vilka pedagogiska villkor är möjliga att identifiera i Nyckelviksskolans sätt att vara en plats för ett konsthantverkande?

Studien består av två delar, en del med intervjuer av skolledare och lärare, och en del av texter där skolan presenterar sig själv. Initialt rörde det sig om intervjuer med fem skolledare. Det materialet har sedan utökats med flera lärarintervjuer. När det gäller den andra delen av studien handlar det om texter och bilder rörande skolan, texter och bilder med olika syften. Dessa har haft som syfte att dokumentera skolan, och att tjäna som utåtriktad information om skolan.

Vi presenterar oss själva hela tiden genom både medvetna och omedvetna val. Informationsmaterial av olika slag; texter, bilder, filmer och webbaserat material är också självpresentationer, och då alltid ur någons perspektiv. Eftersom Nyckelviksskolan i stor utsträckning kretsar kring visuella uttryck var det lämpligt att inkludera någon form av analys av visuellt material. Valet föll på att granska självbilder, i betydelsen vad det är man lyfter fram som attraktivt och centralt när man vill presentera skolan och hantverkspedagogyrket. Ytterligare vill jag också se på vad som sker i mötet mellan dessa presentationer.

Annette Rosengren (2003) jämför dokumentärfotografins arbetsvillkor med fältforskningstraditionen och menar att även det som vi kallar dokumentärt alltid är någons skildring av något, den absoluta sanningen är inte möjlig att fånga. ”Själva tanken att kunna behärska en total sanning är utopisk” (ibid. s 220). Fotografens val av ögonblick som denne fångar eller fältarbetarens anteckningar eller sammanställningen av ett informationsmaterial, grundar sig på någons eller någras val. Så är även fallet i det material som jag vill granska mera noggrant. Bilder behöver tas på allvar, menar Gillian Rose (2005), inte endast ses som illustrationer till den kontext de ingår i, vilket är lätt att göra och betrakta bilden som utfyllnad eller som något som anses lätta upp texten. Bilder är kommunikativa, vilket är en av semiotikens utgångspunkter. Om bilder tas på allvar behöver de också ”läsas”; tolkas på

ett reflekterat sätt, då hänsyn tas till olika aspekter. Bilder skapar mening som kan tolkas och förstås. Man kan även tala om en intertextualitet bilder emellan då en bild föder fram en annan; bilder beror av varandra (Aronsson, 1997). Bilders meningsskapande sker i produktionen av själva bilden, i bilden i sig och när publiken betraktar själva bilden (Rose, 2005).

Samtliga publikationer som jag analyserar i föreliggande text, har jag först närmat mig via texten, utan något mera specifikt intresse av att tolka bilderna. De fanns bara där, som illustrationer, visuella gestaltningar av annan art än texten. Det är därför intressant att återvända till dessa texter och bilder med annat fokus; att främst "läsa" bilderna och låta texterna träda i bakgrunden. Jag har valt att enbart fokusera på fotografier tryckta på papper. Det skulle också ha kunnat vara möjligt att studera digitala bilder som finns på skolans hemsida, bilder vilka kontinuerligt byts ut. Det har funnits flera skäl till att inte omfatta dessa bilder i avhandlingsarbetet, som har att göra med avgränsningar, tid och utrymmesaspekter samt att hemsidans bilder inte lämnar samma intryck över tid som fotografier i en bok vilka inte kan bytas ut.

Mina frågor, som emanerat ur den övergripande frågan för studie ett, är: Vad kommunicerar bilderna i informationsbroschyrerna och i seminarierapporten om hantverkspedagogyrket? Vad kommunicerar jubileumsskrifterna om Nyckelviksskolan? Hur kan ett möte mellan dessa kontexter, Nyckelviksskolan i relation till hantverkspedagogyrket, förstås genom en tolkning av vad som sägs i de bilder som analyseras i de olika material som studeras?

För att kunna svara på ovanstående frågor kommer jag att analysera innehållet i de studerade bilderna. Flertalet bilder behandlas utifrån ett övergripande fokus, men vissa studeras mera ingående. Det handlar om att betrakta bilden ur olika meningssammanhang, eller ur olika perspektiv. Rose (2005) talar om detta som olika modaliteter, vilka då innefattar ett flertal aspekter. Själva *produktionen*, vad *bilden i sig* innehåller och vad *betraktaren* ser av bilden, vart och ett av dessa tre sammanhang kan sedan i sin tur betraktas ur en teknisk aspekt, en kompositionsaspekt och ur en social aspekt. Det handlar om att med hjälp av dessa modaliteter formulera bilders meningsskapande i en kulturell och situationsbunden kontext. Jag kommer även att analysera innehållet i bilderna och söka efter kategorier bestämda utifrån studiens fråga och sedan söka efter frekvensen av skilda kategorier. På så vis ser jag det möjligt att kunna studera samtliga bilder i mina material. När det handlar om de två informationsbroschyrerna och den tidskrift som är publicerad 2005, är deras främsta syfte att attrahera och fokusera vad som är centralt. Då menar jag att det är särskilt lämpligt att ta hänsyn till hur frekvent de undersökta kategorierna förekommer.

Bild och text som ”tecken”

Vid analys av det insamlade datamaterialet i form av bilder och skrivna texter, har semiotiken fått bidra med sätt att förstå vad det är som praktiseras. Semiotiken, vilken jag kortfattat beskrivit tidigare, använder sig av teckenbegreppet. Tecken i betydelsen något som står för något för någon. I föreliggande studie kan både bilder, texter och ”verbala intervjutexter” ses som tecken, vilkas mening tolkas i sina sammanhang. På så vis är det möjligt att studera betydelser vilka ligger förborgade i Nyckelviksskolan som kontext. Skillnader i det datamaterial som samlats in är att i bilder och texter är det en ”gemensam röst” som studeras, medan i intervjusituationerna är det uttalat vem som säger vad.

Då min empiriska utgångspunkt är livsvärlden, vilken jag diskuterat tidigare men också förstår som ”det grundläggande skiktet av betydelse” (Marner, 2005, s 15) betydelser vilka finns förborgade i de tecken som omger oss. När det handlar om att söka komma åt mening i livsvärlden, finns denna enligt ett semiotiskt sätt att se mer eller mindre uppenbar. Anders Marner utgår från att allt inte är tecken, och att en del betydelser är mindre direkta och uppenbara än andra.

Vissa betydelser är av teckenkaraktär och är därför av en annan sort, i viss mening mer komplexa. De förmedlas via tecken. Betydelse är således ett mer allmänt fenomen än vad tecken är. Språk, bild, medier och symboler innehåller tecken av olika slag. Vissa föremål kan också vara tecken. Tecknet skapar en viss distans till omedelbarheten och tillgängligheten i livsvärlden, det hänvisar till något annat som det självt inte är. Det är alltså två saker samtidigt och den andra saken växer ur den första. Dels har tecknet en betydelse och dels finns ett underlag för tecknet (Marner, 1999, s 23).

Semiotiken arbetar med att avtäcka teckens betydelser. Den har traditionellt en lingvistisk ådra vilken härrör från Saussure och en kunskapsteoretisk riktning från Peirce. När det handlar om att tolka bilder semiotiskt har man traditionellt utgått från ett relativt begränsat urval av bilder med intressanta kompositioner och studerat meningen i dessa i relation till semiotisk begreppsapparat (Rose, 2001). När det gäller att förstå vad ett tecken är så har Peirce en vidare utgångspunkt än Saussure som utgick från det verbala språket. Peirce menade att ”ett tecken är allt som på ett eller annat sätt står för något annat för någon” (Gripsrud, 2002). Med hjälp av Peirces sätt att definiera tecken, vilka är situationsbundna, analyseras de bilder *och* texter som jag studerat.

I föreliggande fall kommer jag att använda några semiotiska begrepp och analysera utifrån dessa, såsom Peirces olika teckenkategorier; symbol, ikon och index. Hans sätt att definiera de tecken som omger oss, kan bidra med att skapa klarhet i vad för sorts kunskap som är möjlig att erhålla. Tecknen som jag beskrivit tidigare; symboler, ikoner och index, bestäms av den relation som finns mellan tecknet och det som tecknet står för. Sjöberg (2004)

skriver att de olika teckentyperna samexisterar, det vill säga de är inflätade i varandra. Något jag förstår som att exempelvis en och samma bild kan innehålla samtliga teckentyper, dessa kan då sägas representera olika lager av mening.

Hur är det då möjligt att fånga de innebörder som finns inbäddade i de bilder som jag studerat? I sammanhanget är det viktigt att betona att det rör sig om fotografier, bilder vilka besitter specifika egenskaper. Dels handlar det om hur jag förstår fotografier som bilder, och vilken mening jag kan tillskriva dessa. Det finns olika sätt att förhålla sig rörande vad ett fotografi är. Marner (1999) menar att ett foto i första hand är ett ikoniskt tecken. Fotografiets karaktär av att vara ett avtryck av något visar på dess indexikalitet, liksom en symbol av något eller för något. Dock menar Marner att alla bilder är avtryck, även målningar. Det specifika med fotografiet är att ”det är ett avtryck av vad det föreställer” (ibid. s 50). Jag förhåller mig till bilderna som att, en och samma bild kan representera samtliga av Peirces tre teckenkaraktärer.

I studie två lämnar jag semiotiken och använder mig enbart av fenomenologin.

Studie två – fenomenet att skapa konsthantverk

Syftet med studie två är delvis att kartlägga de kännetecken eller villkor, som utgör fenomenet ”skapa konsthantverk”, genom att ta del av människors berättelser om konkreta upplevelser och erfarenheter av att hålla på med ett skapande av konsthantverk. Det handlar om att blottlägga en företeelses generella och eventuellt mera specifika villkor genom att ta del av situationer där fenomenet visat sig. Det är i människors levda liv som fenomenet gestaltar sig, och det finns vissa generella kännetecken för att man ska kunna tala om ett skapande av konsthantverk. Sedan kan det även finnas mera specifika kännetecken som visar sig när särskilda villkor föreligger. Genom att beskriva och blottlägga ett fenomenets meningsstruktur; vad som är dess villkor, skapas en möjlighet till att kunna diskutera fenomenet i olika sammanhang. Detta innebär att det resultat som visar sig inte är bundet till den kontext det är sprunget ur, utan är möjligt att applicera på ett konsthantverkande i allmänhet. De frågor som ställts i studie två är:

Vad är fenomenet att skapa konsthantverk? Vilken betydelse har erfarenheten för upplevelsen av ett konsthantverkande? Vilka pedagogiska villkor är möjliga att identifiera i fenomenets meningsstruktur?

Det centrala i studie två har varit att söka fånga fenomenet att skapa konsthantverk via människors upplevelser av att göra detta i olika situationer. Mina informanter fick till uppgift att välja ut två konkreta situationer ur egen erfarenhet, som handlade om hur de upplevt att tillverka ett hantverksföre-

mål som de verkligen blev nöjda med, och ett hantverksföremål som de inte blev nöjda med. Det gick bra för dem att även berätta om situationer då de gjort målningar och teckningar. Syftet med intervjuens upplägg var att komma åt en positiv upplevelse och en negativ upplevelse av ett gestaltande, inte för att studera dessa i sig utan för att bättre kunna förstå spännvidden i vad ett görande är och hur det kan visa sig.

Informanternas uppgift var att beskriva dessa situationer med stolpar eller i löpande text. Syftet var att beskriva hela processen från allra första början till ett färdigt föremål, eller så långt det nu blev färdigt. Tanken var att de skulle skriva ner allt som dök upp i minnet i samband med de valda situationerna, såsom vad de gjorde, hur de tänkte, känslor de kände, hur de upplevde att andra personer agerade i samband med den valda situationen och även hur de upplevde den fysiska omgivning de befann sig i. Det betonades att det inte handlade om att skriva rätt eller fel, utan det var varje individs egen upplevelse som gällde. Sedan fick de berätta utifrån vad de skrivit om dessa händelser.

Hantverkspedagogelevorna kunde lätt beskriva ett tillfälle då de tillverkat ett hantverksföremål de var nöjda med respektive ett de inte var nöjda med. När det gällde lärarna och de yrkesverksamma hantverkspedagogerna, var det svårare att få de svar jag frågade efter. Att inte vara nöjd, misslyckandet, är en viktig del i ett utvecklingsarbete, en naturlig del i en process. Lärarnas och de yrkesverksammas svårigheter i att svara på vad som frågades efter, menar jag visar på ett intressant resultat. Att det är skillnader i hur man upplever ett skapande, som nybörjare och oerfaren i jämförelse med den som är mera erfaren.

Rent praktiskt ville de flesta inte sätta sig ner och skriva innan intervjun ägde rum. Som skäl till detta angav de ofta tidsbrist, vilket gjorde att de då fick berätta muntligt vid intervjutillfället istället. De mera erfarna konsthantverkarnas berättelser om misslyckanden skiljde sig oftast från elevernas berättelser. En sådan genomgående skillnad var att många valde att berätta om misslyckanden, som ägt rum i början av hantverkskarriären då man varit nybörjare, om än i relativ mening.

Svaren på frågan rörande nöjdhet och icke-nöjdhet väckte nyfikenhet, och bidrog till att jag samlade in ytterligare material. Dels fann jag det värdefullt att få ytterligare kunskap från människor med lång erfarenhet av att hålla på med skapandet av konsthantverk, för att bekräfta vad jag redan sett, och dels bidrog det med fler infallsvinklar. Datamaterialet kompletterades med fem intervjuer med personer som är eller har varit lärare på Nyckelviksskolan, och fyra av dessa användes i studie två. Dessutom väcktes en undran rörande upplevelser av specifika material, och då valde jag att utforma ytterligare en studie, studie tre.

De reaktioner som väcktes utifrån frågan rörande hur man upplevde att tillverka ett föremål som man var nöjd med och ett som man inte var nöjd med, gjorde det tydligt vilken betydelse erfarenheten har för en upplevelse

av ett konsthantverkande. Därav presenteras resultaten från studie två i två delar, under rubrikerna *Konsthantverkandets meningsstruktur* och *Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande*, för att ge rättvisa åt det som visade sig i studien.

Majoriteten av dessa intervjuer som ingår i studie två (de fjorton som fanns med från en första början) har analyserats enligt en specifik fenomenologisk metod EPP-metoden, vilken redogörs för nedan.

Empirisk fenomenologi

Den fenomenologiska analysen har huvudsakligen skett med hjälp av EPP-metoden (Empirical Phenomenological Psychological Method), en fenomenologisk metod vilken är inspirerad av hermeneutisk tolkning och utarbetad av Gunnar Karlsson (1993). Den syftar liksom annan fenomenologisk forskning till att undersöka strukturer i det som visar sig. Man undersöker på vilka möjliga sätt som fenomenet kan visa sig.

De hermeneutiska inslagen i analysmetoden handlar om betydelsen av uttolkarens/forskarens förståelse, och enligt hermeneutisk tradition är all tolkning kulturell och historisk. Uttolkaren av texten ges två sätt att förstå texten. Karlsson talar om forskarens empatiska förståelse, där man söker efter att förstå subjektets upplevelse så fullständigt som möjligt. Detta sker framför allt i ett initialskede av analysen. Sedan handlar det om forskarens tolkande förståelse, vilken är det tolkande momentet i analysen, då forskaren söker lyfta fram den generella meningsstrukturen i subjektets upplevelse. Andra viktiga inslag vid tolkningen är den hermeneutiska cirkeln, vikten av att delens betydelse stämmer överens med helheten och vice versa. Ytterligare lyfter Karlsson fram den skillnad som är mellan subjektets ursprungliga upplevelse, vilken blir verbaliserad i den tolkade texten, och slutligen den uttolkade meningsstruktur som visar sig för forskaren. Denna mening är ofta dold för subjektet och kan vara mer uppenbar för andra. Han talar om att det finns en "public dimension" (ibid. s 86) i alla erfarenheter.

Rent praktiskt och konkret förordar EPP-metoden att man ber informanten att skriva ner sina upplevelser i en sammanhängande text (protokoll) vilken sedan kompletteras med intervjuer, eller enbart intervjuer som transkriberas till text (Karlsson, 1993). Det är också så jag har gått tillväga i studie två. Viktigt är att fånga människors upplevelser av konkreta händelser; detta innefattar handlingar, tankar, känslor, hur det fysiska rummet upplevdes och om andra människors upplevelser i samband med den avsedda händelsen. Karlsson (1993) delar upp metoden i fem olika steg, utifrån fenomenologins sätt att förstå världen. Jag beskriver mycket kortfattat de olika stegen i EPP-metoden.

Steg 1 – Handlar om att med ett "öppet sinne", utan att lägga några färdiga teorier på det man läser, skaffa sig en överblick och en förståelse av innehållet i sitt samlade textmaterial.

Steg 2 – Dela upp texten i meningsenheter. Släppa grammatiska riktlinjer och dela där man som läsare erfar en förändring av meningsinnehållet. Detta steg är främst ett praktiskt steg, för att underlätta läsningen längre fram i analysen.

Steg 3 – Här äger själva analysen rum. En tolkning enligt den hermeneutiska cirkeln görs och man övergår från ”the particular fact to its psychological meaning” (ibid. s 97), med andra ord så vill man vaska fram den mening, explicit som implicit, vilken genomsyrar de fakta som är i texten. Här översätter forskaren subjektets utsagor till fenomenologiskt språkbruk.

Steg 4 – Uttolkaren presenterar den transformerade meningen och arrangerar de olika meningsenheterna i en ordning som strävar efter att göra själva fenomenet rättvisa, i form av en synopsis. Här kan man släppa det intervjuade subjektets ordningsföljd. Både process och struktur är intimt sammanbundna, det rör sig om en analytisk distinktion.

Steg 5 – Det sista och slutgiltiga steget handlar om att förflytta sig till en s.k. generell struktur genom att sammanställa alla i studien ingående protokoll. Den struktur som framträder inbegriper både fenomenets generella kännetecken och de s.k. typologiska kännetecknen, vilka kan sägas utgöra de olika sätt som fenomenet kan visa sig på i världen.

Jag har använt de olika stegen i EPP-metoden i de intervjuer som gjorts i studie två. I studie tre använder jag mig åter igen av semiotiken, då jag tolkar den mening som är förborgad i gestaltandet och i dess situation.

Studie tre – gestaltandets praktik i olika material

Syftet med studie tre är att gå vidare med att undersöka gestaltandet i specifika konsthantverksmaterial, att i människans möte med materialen textil, trä och keramik söka identifiera pedagogiska villkor som är involverade i skapandeprocessen. Den fråga som ställts i studie tre är:

Vilka pedagogiska villkor kan identifieras i ett skapande av konsthantverk i materialen textil, trä och keramik?

För att svara på denna fråga valde jag att gå utanför hantverkspedagogutbildningens ramar, och studera vad elever på tre av de ettåriga utbildningarna gjorde. Varje utbildning är uppbyggd kring ett material, och i det här fallet handlar det om textil, keramik och trä. Mitt val föll på dessa ettåriga linjer på grund av att här har eleverna oftast valt att arbeta just i dessa material, då man sökt sig till respektive utbildning. Jag besökte varje linje två dagar, och en av dagarna filmades eleverna i deras arbete.

Jag gick runt och videofilmade och sökte få med så många olika moment som möjligt i de tillverkningsprocesser som pågick. Vissa filmades under längre sekvenser. Det är en avvägning att som observatör gå runt och filma ett pågående skeende. Ofrånkomligen sker en interaktion med den som är

observatör, inte alltid en verbal sådan. De flesta eleverna är ungdomar, vilka är uppvuxna med teknik på ett sätt som skiljer sig från hur det skulle ha varit om äldre personer hade filmats. Ingen i de tre grupperna à 16 elever avböjde att vara med på film, även om vissa föreföll mer oberörda än andra.

På kvällen samma dag som inspelningen skett, tittade jag på filmerna och identifierade hur lång tid de olika eleverna deltagit på filmen. Efter det valde jag ut de elever vilka hade fått längst sammanlagd filmad tid. I fall där det rådde liknande förhållanden valdes de som höll på med olika sysslor, samt att jag strävade efter att ha en jämn könsfördelning. Nästa dag intervjuade jag de elever som valts ut en och en, genom att visa dem de filmavsnitt de själva medverkade i. De ombads kommentera spontant, samt att berätta vad de gjorde, vad de kände, tänkte på; helt enkelt hur det var att vara i deras situation just då. Sedan ställde jag en del frågor om deras bakgrund och varför de valt att utbilda sig i det material de nu höll på med.

Filmerna har endast använts som *stimulated recall*, vilket är ett sätt att arbeta där man använder bilder och/eller ljud för att hjälpa informanten att återuppleva det denne varit med om. Björn Haglund (2003) har gjort en genomgång av olika studier vilka använt film- eller ljudinspelningar som *stimulated recall*, för att hjälpa informanter att erinra tidigare tankar och resonemang. Han poängterar att det är viktigt att vara tydlig med vad det är man studerar, då det exempelvis inte är så enkelt att komma åt någons tidigare tänkta tankar. Att se sig själv agera i en viss situation kan väcka andra tankar och associationer än de man hade i den ursprungliga situationen. I föreliggande studie har det inte enbart varit intressant att specifikt studera vad de filmade eleverna tänkte, utan att främst få veta vad de *gjorde*. Jag bad dem berätta om vad de gör på filmen, men även om de mindes vad de tänkte på, hur det kändes att hålla på med vad de gjorde. Det finns en svårighet i att enbart hålla sig till den faktiska situationen, och inte vika av och följa någon annan associationsbana, då ett samtal ofta bygger på att man följer varandras associationsbanor. Fokus i intervjun var den filmade situationen i verkstaden, men jag tillät även utvecklingar till angränsande områden då det inte fanns mera att säga om själva situationen i sig.

Studien bygger på 12 elevintervjuer, 4 intervjuer per material, samt intervjuer med yrkesverksamma konstnärer/konsthantverkare som undervisar på Nyckelviksskolan. Lärarna kan sägas representera dessa material som ”experter”. Intervjuerna med lärarna har även använts i de övriga studierna, men då studerats från annat håll. Det rör sig totalt om 6 lärare som bidrar i denna studie, två i varje material. Då intervjuerna med eleverna i studie tre fick karaktären av ett fritt kommenterande till de filmer som visades, skiljde de sig till formen jämfört med de längre och mera berättande intervjuerna i studie ett och två. Dessa intervjuer varade allt mellan 10 minuter och 40 minuter, och de utgick från filmer som tagits, och eftersom de visades under tiden vi pratade fick intervjuerna karaktären av ett pågående samtal, dvs. med

pauser och spontana infall. De liknade en dialog till skillnad från de mera berättande intervjuerna som ägt rum i studie ett och två.

”Tecken” i en praktik

Fokus ligger på att studera de villkor som rör det praktiska gestaltandet i ett skapande av konsthantverk. Man skulle kunna tala om de olika materialen som fenomen, vilka konstitueras av olika villkor och att dessa villkor utgör de ramar man som konsthantverkare har att ta ställning till. Här finns då både generella villkor för material över lag, och specifika villkor för enskilda material. Det är dessa villkor, i större eller mindre omfattning, som utgörs av den kunskap den mera erfarna konsthantverkaren införlivat. Det pedagogiska i ett sådant gestaltande handlar om att förhålla sig till de villkor vilka finns implicita i den studerade situationen.

I analysen av studie tre används liksom i studie ett semiotisk teori som referensram för att förstå den studerade praktiken. Det jag sökt identifiera är situationer där pedagogiska villkor är framträdande. I analysarbetet handlar det om att se det som bryter av och ”sticker ut”, det kan röra både positiva och negativa situationer där något särskilt sker. Både genom att granska en mycket tillfredsställande situation och en otillfredsställande situation kan man blottlägga vad som villkorar just den enskilda situationen, och på så vis identifiera vilka de pedagogiska villkoren är.

Metoddiskussion

Att utgå från olika metodansatser är både en fördel och en nackdel. Fördelar med att använda sig av flera teoretiska analysmetoder och ett spektrum av olika tekniker att samla in data med, är att då finns möjlighet att belysa det som studeras från flera olika håll. Sammantaget går att visa en mera mångfacetterad bild av det studerade fenomenet. Nackdelar kan vara att det blir ett omfattande fält att greppa, och man förlorar ett djup som annars skulle kunna ha uppnåtts både när det gäller skicklighet i att samla adekvat data och i analysförfarandet. Man hinner inte bli riktigt skicklig i det man gör. Birgitta Kullberg (1996) menar dock att användandet av olika sätt att samla in data, s.k. metodtriangulering, är ett sätt att ”säkerställa giltighets- och trovärdighetskrav” (s 56), förutsatt att samstämmighet råder i resultatet.

De tre studiernas olika metodansatser gör det möjligt att förstå resultatens giltighet på olika sätt. I ett validitetsresonemang finns flera ofrånkomliga frågor. Har jag svarat på det som jag frågat efter, och är det möjligt att uttala sig om något mera generellt som sträcker sig utanför det studerade sammanhanget?

Här är Sjöberg & Netts (1968) begrepp *general universe* och *special universe* användbara. Ett general universe utgörs av det mera generella fenomen eller sammanhang från vilket de olika studierna utgår och som de förhåller

sig till. Utifrån detta general universe kan man göra antaganden och dra slutsatser om fenomenet som studerats, i ett *special universe* eller *working universe* som det också kallas. Det råder en dialektik mellan general universe och special universe, i betydelsen att det som visar sig i det ena befruktar vad som ses i det andra. En växelverkan mellan dessa båda leder till en ökad förståelse. Likaså genom att vara tydlig med vad som studeras i special universe och hur detta görs, i relation till general universe, är det möjligt att förhålla sig till ett sanningsresonemang i betydelsen om man svarat på det man frågat efter. Steinar Kvale (1997) benämner ett sådant förhållande som ”analytisk generalisering” vilken bygger på en analys av likheter och skillnader mellan den studerade situationen och en annan liknande. Det handlar om att göra ”en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation” (ibid. s 210).

På så vis är det möjligt i denna typ av samhällsvetenskaplig forskning att uttala sig om något mera generellt med utgångspunkt i ett mera specifikt sammanhang. I studie ett och tre handlar det också om att söka kunskap om generella företeelser i specifika sammanhang, men utifrån ett annat metodiskt tillvägagångssätt än i studie två.

När det gäller studie två finns möjlighet till generalisering utifrån ett fenomenologiskt synsätt med en strävan att förstå själva fenomenet i sig som det visar sig med både specifika och generella villkor. Det man söker är fenomenets generella meningsstruktur via empiriska sammanhang. Med hjälp av valda teoretiska utgångspunkter och analys, menar man sig komma åt en generell kunskap, en icke kontextrelaterad kunskap. Detta är något som beskrivits mera ingående tidigare i detta kapitel.

Det handlar om att tolka och det handlar om att söka efter den bäst underbyggda tolkningen i samtliga studier. Karlsson (1987) skriver att det behöver finnas en ”horizontal consistency”, vilket innebär att kännetecknen stämmer överens. Att den mening som lyfts fram inte innehåller några inbördes motsättningar. Ytterligare skriver Karlsson om ”vertical consistency”, som handlar om en överensstämmelse mellan tolkningar på metanivå. Det innebär att en tolkning måste stämma överens med fenomenologins sätt att förstå världen. Som exempel ges hur fenomenologin betraktar medvetandet som intentionalt, en tolkning som motsäger sig detta är inte en fungerande tolkning. Karlsson menar att forskaren behöver argumentera för sina tolkningar och sedan avgörs om tolkningars validitet i gemensamma samtal i forskarsamhället. Det är något som också tas upp av Steinar Kvale (1997), när han diskuterar validiteten hos kvalitativa intervjuundersökningar i allmänhet, dvs. inte specifikt kopplade till fenomenologiska sådana.

Etik i rollen som forskare

Etiska ställningstaganden är av central karaktär i ett forskningsarbete. Det som är av intresse att nämna här, rör rollen som forskare i relation till de människor som studeras. En problematik som visar sig främst när det handlar om deltagande observation där rollerna ”informant” och forskare blir mera otydliga, till skillnad från intervjusituationer där rollerna som forskare/ledare av intervjusamtalet och informanten är mera distinkta. En intervju är en konstruerad situation, som ofta äger rum i ett avskilt fysiskt rum under en viss utmätt tid, här infinner sig vars och ens olika roller snabbt. Däremot att som forskare vistas som ”iakttagare” i den miljö man studerar under en längre tid, kan vara mer problematiskt. Jag innehade under en tid dubbla roller på skolan, vilket jag ibland upplevde som en svårighet. Min första kontakt med skolan var som forskare, och som sådan besökte jag skolan mer eller mindre regelbundet under ett par års tid. Senare, då avhandlingsarbetet pågått några år, fick jag under en avgränsad tid arbete på skolan som lärare i pedagogik och psykologi för blivande hantverkspedagogelever. Det var klart något som bidrog till min förståelse av skolan och det fenomen jag beforskar. Dock blev det snart tydligt för mig att rollen som lärare och rollen som forskare är olika till sin karaktär. När man arbetar som lärare blir man inkluderad och får en given plats i ett sammanhang, till skillnad mot att vara forskare då man hela tiden själv skapar sig en ”plats” att vara på. Som lärare finns ett sammanhang att fogas in i, vilket inte är fallet för den som beforskar platsen. Även om många uttryckte ett intresse för det arbete jag gjorde, är det enligt mitt sätt att se naturligt, att bli betraktad med viss skepsis då ju syftet är att som forskare iaktta vad som sker från ett ”utifrån-perspektiv”. Detta innebär att mötet med den som forskar alltid kan innebära att bli ”iakttagen”, man finns inte på platsen på lika villkor. Att jag själv tidigare i livet hållit på med konsthantverk bidrog till att jag till viss del kunde uppleva samhörighet med mina kollegor, men min identitet som forskare/doktorand fanns hela tiden närvarande. Då jag tidigare arbetat som lärare, kunde lärarrollen kännas mera van än forskarrollen. Samtidigt bidrog mitt arbete som lärare på skolan till att få en inblick i skolans pågående vardagsliv som inte är möjlig att få för en forskare. Det handlade hela tiden i dessa dubbla roller, om att pendla mellan positioner av närhet och distans.

Det kan uppstå etiska dilemman, när man har dubbla roller. Man får som forskare kunskaper om förhållanden som man inte fått exempelvis genom att vara lärarkollega. Likaså får man som lärare kunskap om sådant som kan vara svårt att komma åt som forskare. Jag försökte alltid att vara öppen med båda mina roller. En konsekvens av de dubbla rollerna var att jag ibland upplevde det svårt att på ett genuint engagerat sätt gå in i de förändringsprocesser vilka pågick under tiden jag arbetade på skolan. Det kändes svårt att göra det, då jag samtidigt iakttog vad som hände på ett mera distanserat sätt.

Denna problematik bidrog delvis till att jag inte valde att fortsätta som lärare nästkommande år, då jag visste att jag skulle ägna mig åt att sammanställa manus till mitt avhandlingsarbete. Ett fortsatt arbete på skolan skulle ha försvårat att uppnå den distans som är nödvändig för att kunna analysera det ”objekt” jag studerar. Likaså är det av stor vikt att i möjligaste mån redovisa de källor som insamlad data har, för att inte lyfta fram sådant material som är av mer konfidentiell art.

Alla intervjuade lärare, elever och yrkesarbetande hantverkspedagoger har fingerade namn. När det gäller skolledare redovisas deras utsagor, då de haft en betydligt mera central position i skolans verksamhet och då det är av värde att veta vem som sagt vad och ungefär när detta uttalande har gjorts. Inget material har använts utan samtycke.

5. Studie ett – En plats för konsthantverk

Studie ett syftar till att ur ett livsvärldsperspektiv studera platsen där konsthantverkandet äger rum. För att göra det sökte jag mig till en plats där ett konsthantverkande sker, till Nyckelviksskolan på Lidingö, en skola för grundläggande konst- och hantverksutbildningar. Man kan säga att Nyckelviksskolan är en plats för ett lärande av konsthantverk, men då det är professionella konsthantverkare och konstnärer som undervisar på skolan, menar jag att skolan är en plats vilken innefattar ett konsthantverkande i alla dess olika skeenden.

Platsen för konsthantverkandet studeras ur ett livsvärldsperspektiv på olika sätt i föreliggande studie, med hjälp av olika data. En skola bärs av idéer och föreställningar, explicita eller implicita. Idéer vilka gestaltas och förmedlas genom människor, i organisation, miljöer, texter och bilder. Det centrala har varit att med semiotiken som hjälp, söka efter generella tecken som kännetecknar den kontext där ett konsthantverkande äger rum. I den värld vi lever i omges vi av ”tecken” vilka bär på betydelser, och det är inte enbart språket som bär tecknen, utan allt kan vara tecken förutsatt att det betyder något för någon (Peirce 1879). De studerade tecknens betydelse är situationsberoende. En specifik kulturs mening kan ses bestå av lager av ”gemensam mening”, med olika teckenbetydelser som utkristalliserar sig genom att bryta av och vara särskilt tydliga. Jag har sökt efter sådana specifika tecken i det datamaterial som hör till denna studie; i intervjuer, vid observationer, i texter skrivna om skolan och i bilder vilka har syftat till att representera eller presentera skolan.

En plats har alltid en historia som på sätt och vis kan vara en del av vad som sker på platsen idag. I detta kapitel skissas först en kortfattad historisk bakgrund bestående av idéer, främst om skapande av hantverk som föregick starten av Nyckelviksskolan. Det är idéer, många gånger knutna till centralgestalter, som ivrat för hantverkets potential. I de avsnitt som analyserar texter och tal om skolan, och bilder av skolan, kan man säga att i dessa ges en analys, eller om man så vill en bakgrund, hämtad från de år Nyckelviksskolan varit skola. Ytterligare finns ett avsnitt om skolans fysiska miljö, som både vittnar om tiden före Nyckelviksskolan och hur tiden som skola format den miljö som utgör skolan idag. Sammantaget ger detta en bild av Nyckelviksskolan som platsen för ett konsthantverkande.

Bakgrund till Nyckelviksskolan

Man började värna om hantverket i och med maskinens intåg i samhället. Massproduktion och kapitalism blev en konsekvens av industrialiseringen. Tankar och rörelser kring handens arbete kontra maskinen, växte fram under 1800-talet. Konst och hantverk ansågs bära en politisk förändringspotential. I England startade "Arts and Crafts"-rörelsen i mitten av 1800-talet. Rörelsen kom igång tidigare i England än i Sverige, vilket fick som följd att reaktionerna mot maskinerna och den arbetsdelning som följde i deras spår kom tidigare i England, än i Sverige.

I England fanns först John Ruskin och sedan William Morris, som båda ville förändra samhället med hjälp av konsten och hantverket. De vurmade för handens arbete kontra maskinens, och för betydelsen av att leva och bo i en estetiskt fullödig hemmiljö (Lengborn, 2002). En tanke som sedan fördes fram i Sverige av bland annat Ellen Key. Värnandet om hantverket tog sig också pedagogiska uttryck, rörande hur man skulle arbeta med hantverket i skolan. En centralgestalt i den debatt som kom att handla om skolslöjdens utformning var Carl Malmsten. Tidigt lyfte han fram slöjdandets betydelse för människan och likaså betydelsen av det fria skapandet. Per Hartman (2008) redogör för Carl Malmstens syn på slöjdämnet i skolan, en syn som i övrigt var överensstämmande med hur han såg på material och hantverk. Malmsten var kraftfullt engagerad i hur slöjdämnet skulle utformas, och ville bort från en alltför stor styrning av elevernas arbete. Han vurmade även för folkets bildning, vilken han menade skulle innefatta en smaskolning av hela svenska folket. Det var en bildning som skulle ske genom handens arbete, och då var skolslöjden en början till denna bildning. Han menade att en "formsinnets fostran skedde "för hand", det vill säga med handens hjälp" (Hartman, 2008, s 73).

En annan viktig influens för Nyckelviksskolan kom från Bauhausrörelsen i Tyskland, vars idéer inspirerat Nyckelviksskolans grundare Hertha Olivet i hennes pedagogiska utövande. Bauhaus uppstod i Weimar i Tyskland, ur askan av första världskriget, år 1919. På Bauhaus fanns tanken att låta en ny människa uppstå, med alla sina sinnen fullt utvecklade med hjälp av samtidens bästa konstnärer och arkitekter (Haus, 2000). Ett modernt århundrade skulle skapas. Sökandet efter en ny estetik var samtidigt sökandet efter en modern etik, vars politiska anslag betonades olika beroende av Bauhauskolans olika rektorer. Man ville ge sina elever tekniska och hantverksmässiga kunskaper, och bidra till att utveckla elevernas konstnärliga färdigheter. Man menade att detta skulle få inflytande på människors vardagsliv, när det rörde alltifrån de vardagliga bruksföremålens utformning till stadsplanering. Detta skulle väl kunna beskriva Nyckelviksskolans inriktning, kanske med skillnaden att på Bauhaus fanns också ett syfte som sträcker sig utanför individnivå. Där fanns även ambitionen att i förlängningen förändra samhället.

En person som kan sägas ha haft indirekt inflytande på Nyckelviksskolans pedagogik är Johannes Itten, lärare vid Bauhaus åren 1919-1923. Hertha Olivet var hans elev under några år efter att han lämnat Bauhaus. Han beskrivs som en av de mest färgstarka och omstridda personerna vid Bauhaus, som utvecklade en speciell färglära och ett eget pedagogiskt förhållningssätt. Han utformade speciella preparandkurser som blev obligatoriska för alla. Kurser som hade som målsättning att inte bara förbereda studenterna tekniskt, utan främst att fostra dem till kompletta personligheter. Han menade sig stå för en helhetssyn, vilken omfattade hela kroppen. Viktigt i hans kurser var arbete med olika material, färganalyser, intuitiva övningar vilka han ansåg främja uttrycks- och känslöförmågan, detta kom före traditionella formgivningregler. Influerad av bland annat Göthe, kom Itten att spela en stor roll för Bauhauspedagogiken med sina excentriska idéer, vilka handlade om bildning och utvidgning av kreativiteten och förnimmelsen bortom det metafysiska. Han arbetade vid Bauhaus fram till 1923, lämnade sedan skolan på grund av motstridigheter och fortsatte att undervisa i Berlin (Schmitz, 2000). Från sin tid som elev hos Johannes Itten, bar Hertha Olivet med sig erfarenheter av det här sättet att arbeta som hon sedan använde sig av i sitt arbete som lärare.

Nyckelviksskolan på Lidingö

Första gången Nyckelviksskolan användes som namn, var när det rörde "Nyckelviksskolans sommarkurser på Viggbyholmsskolan". Tidigare hade namnet Nyckelviksskolan cirkulerat på planeringsnivå i olika skrivningar av Carl Malmsten. När vi namnger en plats efter geografiska landmärken, är det brukligt att koppla till ett namn i den omedelbara närheten. I fallet Nyckelviksskolan är det inte så, eftersom Nyckelviken ligger i Nacka och den har inte något med skolan att göra. Istället finns ursprunget till namnet Nyckelviksskolan att hämta i en idé om en annan skola. En idé om en skola vilken kallades en "Folkhögskola för Handaslöjd och Folklig konst" som skulle ligga på Nyckelviksberget i Nacka, och till vilken det fanns ritningar för både tomter och byggnader, en skola utformad av Carl Malmsten. Han ville bygga en internatskola vid Nyckelviken, där hela människan kunde få komma till sin rätt, genom hantverk och odling. Av dessa planer blev intet, då finansiering saknades och det var svårt för honom att komma överens med Nacka kommun, eftersom det rörde sig om ett stort projekt, och han hade svårt att kompromissa med sina egna planer (Stavenow-Hidemark, 1988). I väntan på att den projekterade Nyckelviksskolan skulle komma till stånd, startade Malmsten sommarkurser på Viggbyholmsskolan utanför Täby. Sommarkursernas omfattning och ändamål presenterades enligt följande när det gällde de kurser som hölls sommaren 1954, 16 juni – 20 juli. Man skriver i Nyckelviksskolans Vänners Årsbok, 1954 i kursbeskrivningen för sommarens kurser:

Kurserna omfattar träslöjd, textil slöjd, heminredning, teckning, målning och modellering, keramik och arbetsterapi. De vill ge lärare inom olika skolformer, ävensom ledare av fritidsverksamhet, ungdomsgårdar och arbetsterapi *en genom eget skapande vunnit erfarenhet om det gestaltande arbetets befriande och personlighetsutvecklande värde* och insikt i hur dessa ämnen bör läggas för att väcka aktivitet och arbetsglädje (s 16).

Man har räknat att Nyckelviksskolan startade först hösten 1955, då Hertha Olivet drog igång vinterkurser på Lidingö, på ”Nyckelviksskolan i Lidingö” som hon kallar skolan, dock i mera blygsam skala än Malmstens ursprungliga idé. Önskemålen om dessa vinterkurser hade växt fram ur Viggbyholmskolorns sommarkurser, då eleverna önskade längre och mera omfattande kurser av samma slag. Den första kursen har nio elever och höll till i Herthas egen ateljé. I årsberättelsen för föreningen Nyckelviksskolorns vänner 1 juli 1955 – 30 juni 1956, skriver sekreterare Egil Malmsten följande:

Ett nytt lovande tillskott för verksamheten är de vinterkurser som på initiativ av Hertha Olivet och under hennes ledning startade hösten 1955. De omfattande teckning, textil slöjd och olika slag av småslöjd och samlade 16 deltagare i Hertha Olivets ateljélokaler på Lidingö. Kurserna erbjöd både dags- och kvällsundervisning och innefattade även föreläsningar. Lärare förutom Hertha Olivet var i teckning Brita av Petersens och i vävning Britta Sundén. Vid vårterminens slut kunde både lärare och elever med tillfredsställelse betrakta arbetsresultatet (kopia av protokoll från årsmöte, 30/11 1955).

Det blev Hertha Olivet som iscensatte en Nyckelviksskola, men på Lidingö. Hertha Olivet och Carl Malmsten hade arbetat tillsammans, så hon var väl insatt i idéerna som hörde till namnet Nyckelviksskolan. Hertha Olivet frågade Carl Malmsten om hon fick lov att använda sig av namnet Nyckelviksskolan. Han medgav, men i och med att det inte blev helt enligt hans egna planer, så tog han sin hand från Nyckelviksskolan och köpte istället Capellagården på Öland, där han skapade sin egen skola. En av dem som funnits med från de första åren när Nyckelviksskolan startade berättar:

Men i grund och botten så hade Carl och Hertha från början väldigt mycket gemensamma intentioner hur skolan skulle bedrivas men, lärarkåren kom att centrera det till Hertha och det var ju hon och det måste man ju säga för Herthas del, att Carl Malmsten lyckades ju aldrig förveckliga Nyckelviksskolan i Nacka för att det skulle vara ett stort och omfattande projekt som så att säga skulle stå färdigt. Hertha Olivet insåg ju att man kunde börja i en liten skala och hon började ju i sin egen ateljé med kvällskurser. (Hans Hansson, f.d. rektor)

Claes-Erik Odhner skriver att ”skillnaden som bröt deras samarbete var att Olivet ville utforma sin pedagogik så att den passade samtidens och framtidens samhälle, medan Malmsten önskade omforma samhället så att det passade hans pedagogik” (Odhner, 2007, s 222).

Carl Malmsten hade under större delen av sitt liv olika skolprojekt på gång. När det gällde hans pedagogiska idéer, värnade han om det fria skapandet, att barn behöver gestalta i färg och form det som de studerar. Han menade att i varje människa finns ett originellt skapande anlag som kan utvecklas, något som tidigt visar sig i barns lekar. Gamla tiders hantverk formade och utvecklade ”sinnet för väsentligheter”. Detta ansåg han betydelsefullt och menade att en skola som var genomsyrad av konstnärliga verksamheter skulle lägga grunden för en ny folklig konst. Han inspirerades bland annat av A. S. Neill i England och dennes fria pedagogik, som byggde på att barn och ungdomar själva vet vad som är bäst för dem. Samtidigt talar flera informanter om att Malmsten själv hade svårt att verkligen tillåta det helt fria, utan ville gärna att friheten skulle ske inom hans gränser.

Hertha Olivet hävdade att det var ”varje människas rätt att hitta möjligheterna i materialen och teknikerna, sitt eget formspråk. Detta ska inte vara begränsat till blivande konstnärer och hantverkare, ”genom handens och hjärnans samarbete utvecklas hela människan!” (Mjöberg, 1995, s 18). En annan viktig tanke hos Hertha Olivet var att allt arbete skulle utgå från egna idéer. Hon hade en djup respekt för barn och ungdomars egna uttryck, samt en stark tilltro till deras kapacitet. Hennes pedagogiska förhållningssätt handlade om att lotsa var och en till sitt eget uttryck. Claes-Erik Odhner som kände Hertha personligen skriver:

Hon hjälpte dem att finna egna självständiga uttryck, att locka fram en skaparförmåga, utveckla ett seende, stimulera en fantasi och lossa hämningar. Hon vårdade ömsint respekten för individen och för varje människas rätt att hitta sitt eget formspråk. Olivet gav utrymme för eleven att utvecklas från det egna och att upptäcka möjligheterna i material och tekniker. Hennes princip var att man aldrig fick arbeta efter någon annans modell. Varje sak skulle vara knuten till den egna personen från början till slut (Odner, 2007. s 222).

Hans Hansson lyfter också fram att Hertha hade en förmåga att locka fram mycket hos individen och att hon var ”väldigt populär som lärare”. I boken ”Hertha Olivet – en nyckelperson” (Holger & Nobel, 2005) som gavs ut i samband med att Nyckelviksskolan firade sitt 50 årsjubileum, tecknas en mera ingående biografisk bakgrund till hennes liv av bokens båda redaktörer Lena Holger och Agnes Nobel, än vad som har givits utrymme för här, där finns också publicerade artiklar skrivna av Hertha Olivet. Hon var rektor och konstnärlig ledare för skolan de fem första åren från 1955-1960, tills hon tvingades kliva åt sidan på grund av sjukdom. Därefter återkom hon tidvis som lärare i konsthistoria, textning, dekorativt arbete, keramik och grafik och i arkitekturhistoria.

Efter Herta Olivet har det funnits fem olika rektorer fram till den som arbetar idag under en tidsperiod av dryga fyrtio år. Vissa perioder har rektorsarbetet varit uppdelat på flera personer. Dessa människor har också påverkat inriktningen av skolan, men det har även i mångt och mycket handlat om att

förvalta ett arv i samspel med den tid som varit. De flesta av dessa rektorer har intervjuats, och presenteras därav längre fram under rubriken *Texter och tal om skolan*. En av Nyckelviksskolans åtta utbildningar hantverkspedagogutbildningen, har en egen karaktär i form av en tvåårig yrkesutbildning, och också en egen historia som kortfattat presenteras här.

Från socialhantverkare till hantverkspedagog

De första åren på Nyckelviksskolan bestod den största elevgruppen av blivande arbetsterapeuter, vilka säkrade skolans ekonomi genom att de förde med sig statsbidrag till skolan. I arbetsterapeututbildningen ingick ett års arbete med konst och hantverk, ett år vilket ägde rum på Nyckelviksskolan. På så vis kunde även vad som då kallades den fria gruppen elever, som bestod av skoltrötta ungdomar, finansieras. Det rörde sig om drygt 60 blivande arbetsterapeuter och cirka 20 ungdomar i den fria konstnärliga gruppen.

I mitten av 1960-talet förändrades arbetsterapeututbildningens villkor, och man prioriterade att skapa en utbildning som var förlagd på samma plats. Det skedde en förflyttning 1965 av det förberedande året för blivande arbetsterapeuter till Klingstaskolan i Danderyd, något som blev upprinnelsen till hantverkspedagogutbildningen. En av initiativtagarna till hantverkspedagogutbildningen kommenterar arbetsterapeututbildningens förändrade karaktär:

Men vi märkte ju att det blev en förskjutning, och hela utbildningen fick faktiskt också en inriktning mot sjukgymnastik. Det var frågan om handikappfrågor och liknande. Att ta vara på den möjligheten som material ger, den till en tyst kommunikation den försvann. (Hans Hansson, f.d. rektor)

När man på Nyckelviksskolan såg den förändring av inriktning som ägde rum rörande arbetsterapeututbildningen, bestämde man sig för att starta en egen utbildning på Nyckelviksskolan. Man ville också ta till vara på den erfarenhet och kunskap man samlat på sig under de år man arbetat med konst och hantverk i arbetsterapeututbildningen. Först kallades den nya utbildningen som startade 1971, för ”Tvåårig kurs för utbildning av hantverkare för social verksamhet” och eleverna kom att kallas miljöterapeuter och socialhantverkare. Idag kallas man för hantverkspedagoger.

Starten av denna utbildning kan också tolkas som ett utslag av den då rådande tidsandan. Per Hartman (1993) skriver om den kultur och pedagogikdebatt som var rådande på 1970-talet. Han lyfter fram hur de produktionsformer som varit rådande under 1950- och 1960-talet började ifrågasättas, och hur man började fråga efter ”livskvalitet istället för levnadsstandard”. Honnørsord för 1970-talet var enligt Hartman, ”enkelhet, hantverk och kvalitet” (s. 194). När det gällde situationen för konsthantverket, fanns i början av sjuttioalet ett ifrågasättande i att tillverka dyra och exklusiva konsthantverksföremål för en liten begränsad skara köpare. Som en följd därav var det

många konsthantverkare som orienterade sig mot andra verksamheter, och utnyttjade sina kunskaper i konsthantverk som pedagoger eller terapeuter i skolor och på institutioner av olika slag. I den pedagogiska debatten talades det bland annat om dialogpedagogik och om frigörande pedagogik utifrån Paulo Freires resonemang.

Hans Hansson upplevde att de fick ”ett enormt motstånd från arbetsterapeututbildningen, men till slut fick man Skolöverstyrelsen att godkänna en kursplan” till en ny utbildning. Det fanns inte endast motstånd utifrån, utan även från skolans övriga linjer, då lärarna på dessa upplevde att man på utbildningen till socialhantverkare endast tog sig an hantverket på ett ytligt sätt till skillnad mot vad som gjordes på skolans övriga linjer. Lärarna på skolans ettåriga hantverksutbildningar hade själva långa utbildningar från konstnärliga högskolor bakom sig, där de haft tid att lära känna både tekniker och material. Men det fanns en övertygelse grundad i egen erfarenhet hos dem som startade utbildningen till socialhantverkare, rörande det arbetssätt man förespråkade. En annan av initiativtagarna till Hantverkspedagogutbildningen som också hade erfarenhet av terapeutiskt arbete med barn och ungdomar, uttryckte sig på följande vis om hantverket:

Den design som finns idag är så inriktad mot modernitet, man saknar rötter som exempelvis finns i gamla hantverksmetoder. Hantverket är ypperligt i att bygga relationer, och om man ska arbeta med ungar som inte funkar, då måste du först skapa en relation innan du kan göra något. Om man har en relation kan man stoppa. Att bygga självförtroende är oerhört viktigt och det kan man göra med hjälp av hantverk. När du ”stoppas” någon behöver du ha erfarenhet med dig, alltså vara väl grundad i dig själv. Det tar massor med tid att bygga relationer. (Harald, f.d. lärare på Hantverkspedagogutbildningen)

Hantverkspedagogutbildningen är den som skiljer ut sig bland de åtta olika utbildningarna som finns på Nyckelviksskolan, både avseende tid och innehåll. Främst genom att det är en yrkesutbildning. Man strävar efter att använda skapandet av hantverk som något kommunikativt med vilket man kan nå andra syften än att just lära ut hantverk. För att få börja utbildningen krävs minst två års dokumenterad arbetslivserfarenhet, bland annat inom vård eller omsorg, samt viss konstnärlig utbildning.

Varför är det så bra att skapa med sina händer? Var namnet på ett projekt som startades i anslutning till hantverkspedagogutbildningen för några år sedan. Utbildningen till hantverkspedagog kretsar kring föreställningen att det är ”så bra att skapa med sina händer”. Det är en föreställning som sammanfaller med centrala delar av yrkets syfte, att med hjälp av hantverket skapa goda livsvillkor för de deltagare man arbetar med. Vilket också formuleras i utbildningsplanen för hantverkspedagogyrket.

Den centrala tanken i en hantverkspedagogs yrke är att en människas arbete med konst och hantverk är av betydelse för den personliga utvecklingen.

Övergripande för hela utbildningen är en pedagogisk metodik som utgår från konstnärliga processer och den kommunikation och utveckling som kan uppstå när människor möts i skapande arbete (Utbildningsplan, Hantverkspedagogisk yrkesutbildning, KU0240, s 1, rev. 080529).

När det gäller hantverkspedagogutbildningen är det egna upplevelser av positiv karaktär i samband med ett skapande av konst- eller hantverksföremål som fått de flesta att söka sig till yrket. När det gäller övriga linjer på skolan är också skapandet av hantverk och konst det centrala, men där är fokus på själva utförandet och görandet i olika material. På hantverkspedagogutbildningen talar man även om själva görandet som sådant.

I jubileumsskriften *De senaste fyrtio åren* (Mjöberg, 1995) lyfts Nyckelviksskolan fram som varande en fristående konst- och hantverksskola, unik i sitt slag när det handlar om sin pedagogik och i sitt arbete i många olika material. Det huvudsakliga syftet med skolan har varit att ge ungdomar möjlighet att utforska sin egen konstnärlighet och kreativitet, med ett öppet och nyfiskt förhållningssätt vilket man menat är en tillgång senare i livet oavsett yrkesval. Men det har också varit viktigt att poängtera det arv skolan är sprungen ur, det engagemang att starta skolan som grundade sig i de första eldsjälarnas egna erfarenheter kring hur hand och hjärna samspelar.

”Den är inte den allra första fristående konst- och hantverksskolan i landet men den är fortfarande ganska ensam om sin pedagogik och arbete i så många olika material. Och den är så mycket mer än en konst- och konsthantverksskola, den upprätthåller viktiga traditioner. Liksom på sin tid Bauhausrörelsen i Tyskland, William Morris, Carl Larsson och Carl Malmsten förvaltar den en syn på behovet av balans som i stort sett gått förlorad i industrisamhället (Mjöberg 1995, s. 11).

Essensen i det traditionsrika arv som man menar sig förvalta handlar om balans. En balans som förlorats i och med industrisamhällets framväxt, men som man menar finns i skapandet av hantverk och konst. Det är betydelsefullt att förstå hur tankar kring denna balans och hantverket sett ut, för att kunna förstå skolan idag. Med orden om balans lämnar jag den historiska bakgrunden och går över till skolans fysiska lokaler.

Den fysiska skolan

En skola är i allra högsta grad sina fysiska lokaler. Nyckelviksskolan i sig är en avgränsad fysisk miljö på Lidingö i Stockholm och består av flera olika byggnader, med olika karaktär och atmosfär beroende av byggnadsår. Dessa hus, fyra till antalet är placerade på tre separata tomter belägna i ett villaområde cirka fem minuters promenad från Lidingö centrum. Tre av skolans fyra byggnader utgörs av stora sekelskiftesvillor, den fjärde byggnaden, uppför-

des på uppdrag av Nyckelviksskolan åren 1985 till 1986 vilket innebär att den redan från början utformades som en skolbyggnad anpassad till vad dess verksamhet kräver. Det är inte fallet när det gäller de tre andra byggnaderna, utan här har de befintliga lokalerna fått avgöra hur det är möjligt att utforma verksamheten. Vid ett första möte avslöjas inte omedelbart att här är en skola, det sker först när man kommer närmare och ser själva skylten på vilken det står Nyckelviksskolan. I takt med att verksamheten utökats har skolans lokalbestånd vuxit och anpassats till dess behov, trots det anser man sig idag vara trångbodd. Nästan samtliga verksamheter som bedrivs på skolan kräver utrymme och plats, då material, maskiner och verktyg kräver anpassade rum, därför är det svårt att skifta rum med varandra eftersom i princip varje verksamhet har specialutformade lokaler.

Det finns flera intressanta frågor att ställa ”till lokalerna”, exempelvis vilka idéer om en skola och ett skapande av konsthantverk, som dessa lokaler gestaltar. Vilken betydelse får de i relation till varandra, de relativt avgränsade verkstäderna, exempelvis när det handlar om möjligheter till samverkan och samarbete på skolan? Vilken roll spelar placeringen av olika ”ämnens” lokaler i förhållande till huvudbyggnaden där expedition, bibliotek och matsal/samlingssal finns, som är det gemensamma navet i skolans liv. Har detta alls någon betydelse? Likaså går att undra över verkstädernas storlek och funktionalitet för det som ska göras i de olika lokalerna. På vilket sätt formar de fysiska lokalerna arbetet i sig i form av möjligheter och begränsningar?

Det finns spår efter arbete med konstnärliga material i nästan samtliga lokaler. Detta ger en indikation till vad för sorts verksamhet lokalerna syftar att användas till. Man kan säga att skolan består av verkstäder för konstnärligt hantverksarbete, en s.k. teorisal, två datasalar, en samlingssal som också är matsal, en mindre matsal avsedd för skolans personal och av ett bibliotek. Granskar man storlek och placering av dessa, är matsalen det rum i skolan som rymmer samtliga elever och personal samtidigt. Matsalen invigdes 1995 och var då en efterlängtd samlingssal. Den används som matsal, samlingssal och utställningslokal där eleverna fortlöpande visar sina arbeten. Det är varierande storlek på de olika verkstäderna vilka är utspridda i skolans olika hus.

Biblioteket, vilket är ett ljust, hemtrevligt och i skolan centralt placerat rum, rymmer ett bord och 4-5 fåtöljer och en dator tillgänglig för elever och en dator för bibliotekets bruk. Biblioteket och teorisalen, de lokaler på skolan som är avsedda för att främst via språket ta del av nya erfarenheter, såsom att läsa och samtala, är storleksmässigt några av de minsta utrymmena som finns på skolan. I biblioteket finns litteratur om arkitektur, konst och konsthantverk. Den litteratur som används av hantverkspedagogerna, som omfattar socialt arbete, pedagogik och psykologi, många gånger med betoning på kreativitet och konstnärliga uttrycksformer, förvaras i teorisalen vilken huvudsakligen används av hantverkspedagogerna. Den litteraturen är inte tillgänglig för skolans övriga elever. Skolan förfogar inte över några

mindre grupprum lämpliga för grupparbete eller diskussion. Vad det gäller datorer finns det två datasalar på skolan, en främst avsedd för linjen Bild och grafisk form, samt en mindre sal med ca 10 datorer för övriga elever.

Skolan är sina lokaler, med de möjligheter och begränsningar dessa lokaler har. Till största delen är det verksamheten som fått anpassa sig till de befintliga lokalerna, det är endast i det hus som byggdes 1985 till 1986 och i matsalen, som man kan säga att innehållet har fått forma lokalerna.

Texter och tal om skolan

En skola blir inte synlig enbart i de fysiska byggnaderna, utan också i skolans struktur och organisation, vilken också beskrivs kortfattat här. En skola visar sig i texter skrivna om skolan i syfte att informera andra och i form av dokument där ett gemensamt tänkande om skolan slås fast, samt i de bilder som tillhör dessa skrivna texter.

De skrivna texterna kan ses som kollektiva röster om skolan även om de författats av en person, dock ofta icke namngiven men de har granskats och godkänts av ett kollektiv, vilket kan bestå av skolans styrelse eller arbetskollegor. När det rör sig om intervjuer med enskilda, blir det tydligare att dessa är enskildas röster om skolan, till skillnad från texter och bilder. När det gäller bilderna skulle dessa också kunna ses som enskilda röster, då det är någon fotograf som tagit dessa och på så vis valt ut vad som visas, men bilderna är liksom texterna sanktionerade av flera för att få ha sin plats. Likaså finns skolan införlivad hos dem som arbetar eller har arbetat på skolan, både hos lärare och hos elever. De data som föreliggande studie bygger på är både kollektiva röster och enskildas röster, och min egen röst då jag själv varit på platsen och iakttagit och noterat vad som sker.

Rent organisatoriskt drivs Nyckelviksskolan av Föreningen Nyckelviksskolan, en ideell förening som utser en styrelse bestående av sju ledamöter varav en ordförande, två personalrepresentanter och två elevrepresentanter. Rektor är föredragande. Personal och elevrepresentanter är adjungerande och har ingen rösträtt. Styrelsen har det ekonomiska och övergripande ansvaret för skolans verksamhet. I skolans styrelse finns representanter för flera av skolans verksamhetsområden. De instanser på skolan som nämns under gällande beslutsordning för Nyckelviksskolan är styrelsen, rektor och kollegiet vilket består av samtliga i personalen plus representanter för elevkåren. Vilket inflytande dessa instanser haft under olika tider har varierat. Medlemskap i Föreningen Nyckelviksskolan ses som ett hedersuppdrag, och är en sammanlutning där människor tillfrågas angående medlemskap.

Nyckelviksskolan har idag sju ettåriga utbildningar, som erbjuder grundläggande kunskaper i hantverk, formgivning, design, arkitektur och fritt konstnärligt arbete, och en tvåårig yrkesutbildning. Här ges en kortfattad beskrivning av de olika utbildningarna: *Färg, form och hantverk* ger en bred

bas där man får pröva en mängd olika material och tekniker. Ytterligare fyra linjer är kan sägas vara uppbyggda kring fyra olika material, *Keramisk form*, *Textil form*, *Tredimensionell form – trä* och *Tredimensionell form – metall*. De två sist nämnda är två av tre linjer som fokuserar på det tredimensionella skapandet, vilket också görs på linjen *Tredimensionell form – design och arkitektur*. Två linjer som skiljer sig från de övriga är *Bild och grafisk form*, vilken också är en ettårig utbildning vilken fokuserar på ”konstnärligt arbete med text och bild som kommunikationsmedel” (s 6). Samt *Hantverkspedagogutbildningen* som är en tvåårig yrkesutbildning, i vilken det ingår studier i både hantverks- och konstnärligt utövande, pedagogik, psykologi, socialt arbete och yrkespraktik. (Nyckelviksskolan, prospekt och ansökan 2009/2010)

Nyckelviksskolan har haft följande skolledare genom åren: Hertha Olivet 1955/56 – 1959/60, Fred Forslund 1960/61 – 1968/69, Bengt Sjögren (deltid) 1969/70 – 1978/79, Carola Broms (skoladministratör, från 1956, samt skolledare från slutet av 1960-tal och till början av 1970-tal), Hans Hansson (deltid) 1969/70 – 1977/78, (heltid) 1978/79 – 1988/89, Raija Wallenius 1989 – 1996, Fredrik von Matérn 1996 – 2005/2006 och Bo-Erik Gyberg 2006/2007- som är nuvarande rektor. När det gäller de olika skolledarnas uttalanden, finns deras kommentarer med i form av citat på olika ställen i texten. Jag har intervjuat fem av de åtta skolledare som Nyckelviksskolan haft, Carola Broms (CB), Hans Hansson (HH), Raija Wallenius (RW), Fredrik von Matérn (FM) och Bo-Erik Gyberg (BG). När jag nämner dem i texten skriver jag deras initialer med versaler. Ytterligare har jag intervjuat elva lärare som har arbetat eller nu arbetar på skolan. I dessa intervjuer har fokus varit på deras egen upplevelse av egna skapandeprocesser, men frågan om Nyckelviksskolan har funnits med mer eller mindre vilket betyder att jag använder de delar av intervjuerna som innehåller relevant material. I lärarnas fall har jag fingerat deras namn genom att ge dem andra namn, då man som lärare inte naturligt har samma offentliga position som en skolledare vars enskilda påverkan är större.

Publicerat material som studerats i föreliggande studie är jubileumsskrifter från skolans 40 och 50-års jubileum, samt från Hantverkspedagogernas 30-års jubileum. Informationsfoldrar om Nyckelviksskolan (text & bild), Folder om Hantverkspedagogyrket, (elevfolder och yrkesföreningens folder), Informationsfolder om skolan 2008 – 2009, styrdokument för skolan, kursplaner, etcetera. Ytterligare har gjorts 5 intervjuer med skolledare vilka utförts mellan våren 2005 till våren 2007, samt 5 intervjuer med lärare vilka utförts våren 2007. För att få en överskådlig bild av de olika material som har använts se bilaga 1. Nedan följer en presentation med tolkning av de tecken som kommit fram ur intervjumaterial och ur olika texter om skolan. Det har i stora drag kommit att handla om *hur* man är skola och om *vad* man är skola i, det vill säga om struktur och innehåll.

Ett eget "mellanrum"

Nyckelviksskolans ledstjärna har varit att erbjuda den enskilde individen möjligheter till att få undersöka och pröva sig fram, att hitta egna konstnärliga uttryck i en lustfylld atmosfär. Att få forma uttryck vilka inte ska bedömas och värderas skriftligen. Elevers arbeten har främst utvärderats genom muntliga samtal mellan lärare och elev, då skolan inte ger skriftliga betyg. De bevis på inhämtad kunskap som elever tar med sig är de faktiska alster man gjort på skolan, vilka många använder som arbetsprover när man söker in på nya skolor.

En av lärarna på skolan menar att det finns få sådana skolformer i Sverige idag, som just Nyckelviksskolan, och det finns indikationer i samhället att de flesta eftergymnasiala utbildningar ska ingå under högskolan. Nyckelviksskolan som ett "mellanrum", är en beskrivning i vilken man kan lägga flera betydelser inte endast en organisatorisk sådan. Genom åren har många elever beskrivit sitt/sina år som någon sorts mellanrum, både i tid och rum. Ett år på Nyckelviksskolan har fått vara ett år då man inte har behövt känna så starka krav på prestation, utan främst ett år till att ägna sig åt något man upplevt som berikande och roligt.

Frågan är hur länge sådana mellanrum får finnas. (Irene, lärare)

Det finns tendenser till att detta håller på att förändras. Inte bara på grund av att skolan i sig förändras, utan på grund av att samhället i stort förändras, något jag återkommer till längre fram i texten. Först vill jag beskriva vad som jag menar kännetecknar Nyckelviksskolans karaktär av varande ett "mellanrum". Nyckelviksskolan som skolform har vuxit fram genom att själv utkristallisera sin särart, och på så vis avgränsa sig gentemot andra skolformer. Ett avgränsande, vilket visat sig i det insamlade empiriska materialet har upplevts som viktigt. Tidigt i skolans liv slog man fast att man gick en egen väg. Lena Larsson (1967) skriver i sin bok om Nyckelviksskolan vilken till största delen består av fotografier från skolan och dess verksamhet, att:

Skolan fungerar som fri och frisk inkörsport till bl.a. Konstfackskolan men skapar med egna metoder en egen linje (Larsson, 1967, s 2).

Det har funnits en medvetenhet om skolans unicitet, samtidigt som en rädsla att förlora denna sin särart och att behöva inrätta sig efter mallar hur man bedriver en skola också varit en del av skolans liv. Man har genom åren kämpat med en knapp ekonomi, vilken också utgjort ett reellt hot mot skolan. Det framgår i den jubileumsbok som skrevs 1995 (Mjöberg, 1995) där man blickar tillbaka över de fyrtio år som skolan har funnits.

Osäker framtid. På 70-talet är Nyckelviksskolans ställning flera gånger hotad av olika statliga utredningar. Ett betänkande från Skolöverstyrelsen, K 73, menar till exempel att skolan antingen måste bli en speciallinje på gymnasiet eller söka sig till en folkhögskola. Lyckligtvis kan detta, och liknande, hot avvärjas. Men det är också problem med statsbidraget då det bara förnyas från år till år (Mjöberg, 1995, s 54).

Det går också att vända på detta resonemang. I samband med skolans fyrtioårsjubileum samlades fem av skolans personal för ett samtal, människor som verkat på skolan sedan 1960-talet och framåt i olika omfattning. Med andra ord människor som har upplevt Nyckelviksskolan i dess olika skeden. Lotte Mjöberg (1995) beskriver dessa som "eldsjälar" i skolans liv. I texten finns en kommentar om att hoten hade funktionen att svetsa skolans lärare samman, man fick en gemensam sak att arbeta för och upplevde utifrån detta "en enorm arbetsglädje". Dock menar gruppen att det finns "hot" mot skolan även idag, det vill säga då för 13 år sedan.

Det finns en risk för framtiden, det är gruppen överens om. Det är att skolan bötjar bli en institution: fast stabil, självklar med sina fina lokaler (Mjöberg, 1995, s 85).

Denna kommentar kan tolkas som att man upplevt att det även funnits fördelar med att vara skola i en mera utsatt position, inte bara nackdelar. Idag finns också en "kamp" att utkämpa, vilken också handlar om att visa sig och att utveckla och hävda sin unika särart. Något som snarare kan förstås som en kamp för att bli en institution, i betydelsen ha mera fasta strukturer för sitt arbete samtidigt som man hävdar sin egen särart. Det är något som till exempel visar sig i riktlinjerna för skolans kvalitetsarbete. (se bil. 1, dokument Uppföljning hösten 2007, 2007-2010, 2007/2008).

Kampen mot knapphet och begränsningar har präglat de lösningar som gjorts på skolan. Åren 1985 till 1986 genomförde Nyckelviksskolan en nybyggnation då lokaler för textil, metall, trä, skulptur och målning uppfördes. Citatet nedan är hämtat från en artikel skriven av de arkitekter som anlätades för att rita det nya huset, ett citat som visar på hur man sökt fånga väsentligheterna i skolans "själ", för att kunna införliva den nya byggnaden i skolans pågående liv.

Nyckelviksskolans karaktär, som den framstår i kontakten med dess huvudmän, dess lärare och elever i det dagliga skolarbetet, är mycket stimulerande. Resursknappheten innebär med nödvändighet att de grundläggande villkoren för verksamheten alltid sätts i förgrunden. Hur kan ett problem lösas med så liten resursanvändning som möjligt? Hur långt räcker dagsljuset, hur dubbel- och flerdubbelt utnyttja en lokal, hur ordna det dagliga brödet i form av den gemensamma lunchen, hur underhålla och städa de olika lokalerna? I dessa närmast existentiella frågor ger Nyckelviksskolan beaktansvärda och respektgivande svar (Ahlgren & Edblom, 1988, s 38).

Ytterligare intressanta iakttagelser från arkitekterna Karin Ahlgren och Mats Edblom handlar om att utifrån lokalerna se hur skolans pedagogik utformats. ”Skolans långvariga traditioner i gamla villor har gett bestående insikter om att en samlad lösning i flera plan kring ett centralt trapphus ger bra förutsättningar för den informalitet och samverkan som karaktäriserar skolan och dess pedagogik” (s 38).

Lärarkåren har bestått och består av en relativt liten grupp av människor. Läsåret 2007/2008 hade skolan 38 personer som tillsvidareanställda varav de flesta på deltid då tanken är att lärare ska ha möjlighet att kunna utöva sitt eget konstnärskap. Dessa 38 motsvarar knappt 29 heltidsanställda. När skolan startade utgjordes den av en ännu mera begränsad krets människor. Med sådana förutsättningar skapas lättare en mera familjär stämning, men det viktigaste har varit det man har enats om, konsten och hantverket. Det har funnits ett engagemang för skolan och en stark identifikation med skolan bland dem som arbetat där, en stark ”vi-känsla”. En lärare uttrycker det som att människor har upplevt:

Nyckelviksskolan det är jag! (Annelie, lärare)

Ja, det är väl en grupp som är väldigt engagerade på skolan och som jag nästan tror är uppväxta med skolan. De präglas starkt av skolan, och de har ju varit med och format den där atmosfären på något sätt som är bra tycker jag. (Patrik, lärare)

En konsekvens av denna starka känsla av tillhörighet, som skapas av att individen i sig själv har en trygg förankring som konstnär, konsthantverkare eller hantverkare i en grupp av likasinnade, är att här skapas tydliga avgränsningar i relation till andra yrkeskategorier, som finns och funnits i skolans liv som inte har denna förankring.

Jag har ju själv, det har varit besvärligt för mig för att jag, jag är bra på att jobba med mina händer det kan jag ganska mycket av. Jag har lätt för att göra det och jag tycker om att göra det och jag gör det hela tiden, men därifrån är det långt till att påstå att jag åstadkommer något konstnärligt värdefullt. Men det ger mig själv en väldig tillfredsställelse och det får en ju att växa, att man ser att man kan åstadkomma saker och jag tycker att det är hemskt roligt Men jag har alltid känt att jag inte riktigt hörde dit förstår du. (CB, skoladministratör, från 1956-, och skolledare från slutet av 1960-tal och till början av 1970-tal)

Det är själva utövandet av konsten och hantverket som är Nyckelviksskolans själ, och därför kan det upplevas som ett utanförskap om man själv inte håller på med detta. Ett intresse för konstnärliga uttryck är inte tillräckligt, det som räknas är att själv vara en som gör. I detta synsätt ligger inga värderingar, utan snarare det att en faktisk praktik skapas genom ett görande. Det är inte bara lärarna som samlas runt ett gemensamt intresse, utan också elever-

na. På flera ställen i de jubileumsböcker som är publicerade talas det om hur tiden på skolan präglas av gemenskap med likasinnade, vilken genererar lärande och vänskap.

Det viktigaste är ju att man träffar andra människor som håller på med liknande saker. Man inspireras ju mycket mer av andra elever än lärare (elev, i von Matérn & Starfalk, 2005 s 14).

Ärligt talat vet jag inte hur mycket jag nyttjat de konstnärliga kunskaper jag samlade på mig under mitt år på Nyckelviksskolan. Men en sak är säker, de där sociala kunskaperna, de jobbar jag med än idag. De har blivit både böcker, film och illustrationer. Och det tackar jag ödmjukast för (elev, i von Matérn & Starfalk, s 45).

Nyckelviksskolan kännetecknas av att vara en plats för umgänge med likasinnade. Det talas ibland om en ”Nyckelviksanda”, vilken jag förstår delvis som ett uttryck för det sätt som Nyckelviksskolan fungerar som skola, och då innefattas både strukturer, värderingar och synsätt. Hur dessa sedan upplevs kan kanske förstås som en ”Nyckelvikskänsla” eller ”Nyckelviksanda”.

Nyckelviksandan som ingen vet vad det är och som alla säger lite luddigt, vad är det för någonting? Men det finns en slags gemenskap, en gemenskapskänsla och det här grundläggande. Jag tror också att det betyder mycket att lärarna jobbar i sina material, därför att man känner vad som är viktigt med arbetet. Det är ju det, liksom arbetet står i centrum.

(Annelie, lärare)

Den gemensamma mathållningen menar man också skulle kunna vara en del i ”Nyckelviksandan”. Matlagningen utförs av elever och personal. Eleverna vilka delas in i matlag, i vilka de arbetar några gånger per termin. Planering och handledning sker av kunnig kökspersonal. Städningen av de lokaler eleverna vistas i, utförs till stor del av eleverna själva. Både matlagning och städning kan ses som delar av ett gemensamt ansvarstagande.

Nyckelviksandan, det går ju liksom troll i ord också. Sedan vet jag inte om den finns, jag tror att det är en anda som finns men den finns också på andra ställen. Det är lite av folkhögskoleanda skulle man kunna säga. En bildningsväg som har en helhetssyn. Det tror jag finns på vissa folkhögskolor och det tror jag finns på Nyckelviksskolan. Och där tror jag Nyckelviksskolan ligger ganska nära folkhögskoletraditionen, alltså det finns lite det här med självförvaltning till exempel att man tar hand om städ och matlagning själva, och tillsammans med eleverna. Man försöker se till hela människan på något sätt.

(Irene, lärare)

Det är inte möjligt att avgränsa eller avgöra vad fenomenet Nyckelviksandan innefattar, utan att göra en mera systematisk undersökning av den, och det är inte något som gjorts i föreliggande studie. Här dryftas endast några röster

kring vad som sägs om den. Vad som kan sägas är dock att livet på Nyckelviksskolan påminner om livet på en folkhögskola, både när det gäller struktur, innehåll och storlek. På relativt små skolor, som folkhögskolor och som på Nyckelviksskolan, blir rektor en person som är synlig i den dagliga verksamheten, till skillnad mot om det handlar en större enhet som rektor är chef över.

Nyckelviksskolan har under sina femtio år som skola haft åtta olika skolledare, inräknat den rektor som arbetar i skrivandets stund. Tidvis har man varit flera samtidigt, därför att det varit mera praktiskt så. Skolledarna har kommit både utifrån och inifrån lärarkåren, och detta har inneburit olika saker för skolan. Den som är socialiserad i skolans kultur utövar sitt ledarskap utifrån andra villkor, än den som kommer från en annan kultur och närmar sig skolan som dess ledare utan att först vara lärare. De yrkeserfarenheter de olika rektorerna burit med sig till skolan har varierat; erfarenheter som slöjdlärare, bildlärare, konsthantverkare, konstnär, ekonomiarbete, administrativt arbete, film, formgivning och skolledarskap. Deras tidigare yrkeserfarenheter har spelat roll. Det är skillnad på att vara pedagog, konsthantverkare eller formgivare från början, det vill säga det varierar hur man i sitt yrke är van att relatera till andra. Detta tar sig också uttryck i rektorsskapet på Nyckelviksskolan.

Det verkar ha varit så att utifrån kommande skolledare varit mera förändringsbenägna. Eller så är det så att skolan rekryterat ledare utifrån därför att man ansett sig behöva förändringar och att det oftast är enklare att genomföra dessa när man själv inte är del av detta sammanhang.

Jag tycker själv, att Nyckelviksskolan genom tiderna har haft precis de rektorer de har behövt just då. (RW, skolledare 1989-1996)

Det har funnits tider i skolans liv då lärarkollegiet haft stort inflytande, mer än vad som betonas idag i den beslutsordning som nu är aktuell då kollegiet endast har rådgivande och beredande funktion. Detta har upplevts både som en tillgång och stundtals som något besvärligt av skolans ledning.

Det fanns många starka personligheter där bland lärarna som ifrågasatte i stort sett allt vad jag gjorde, och det förstår jag ju, för jag är ju någon konstig människa som kommer utifrån. Men när de sen förstod att jag också var målare, och att jag också hade gått på Konstfack. Det var inte så många som hade gått på, det var en till som hade gått på Bildlärarlinjen, men jag hade gått både det ena och det andra. De flesta hade ju gått på Konsthögskola men de hade inte pedagogisk utbildning. Underbara lärare, väldigt, väldigt omtäckta och de hade rätt grepp på studenten som en komplex varelse och så. Men det var ju, det är ju så är man rektor, man har alltid motstånd och har man inte det då är det någonting fel. Jag ville ha planer på både det ena och det andra, jag ville ha arbetsgrupper som jobbade med det ena och det andra, jag ville ha en struktur, jag tyckte det var för strukturlöst.

(RW, skolledare 1989-1996)

Uppenbarligen har en avsaknad av övergripande strukturer funnits på skolan, en avsaknad som haft sina orsaker. Detta är ingenting nytt. Dock ser det annorlunda ut år 2009, nu har strukturerna hittat även till Nyckelviksskolan. Men ett upprättande av vissa strukturer gör kanske att man missar andra strukturer. Flera lärare uttrycker farhågor för en mera strukturerad styrning, att den kan innebära risker att förlora något som varit väsentligt för skolan och resulterar i en effektivitet som gör att man missar lusten och lekfullheten i det skapande arbetet.

Men jag kan känna mig oroad, att man inte tillräckligt mycket liksom uppskattar, man säger sig uppskatta men de facto ser man inte till att skapa utrymme för att vi ska få ha den här organiska strukturen, utan man försöker strukturera allting. Jag tror på ett sätt delvis för att man inte kan strukturera allting, det är det ena. Det andra är att om man ska hitta en struktur på någonting som till sin natur inte är så rätvinkligt och linjärt, så måste man upprätta en form av organisk struktur, som ger utrymme för utvecklingar

(George, lärare)

Det är ju inte bara skolans inre liv som formar vad som utgör Nyckelviksskolan, utan det omgivande samhället spelar också en stor roll. Samhällsklimat och samhällsstrukturer är också en del av en skola. När det gäller Nyckelviksskolan är synen på konst och hantverk av betydelse. 1968 ansåg man på Lidingö att hela skolan var "ett kommunisttillhåll" (CB), mycket beroende på de politiska strömningar som då fanns, sammantaget med en misstänksamhet mot visst klädmode. Nu däremot ses Nyckelviksskolan mer som "en fjäder i hatten" av Lidingö stad. Vad som också framkommer från flera håll är att det rådde en annan tidsanda under 1970- och 1980-talen, vilken också avspeglade sig hos eleverna. En elev som gick på skolan under åttiotalet uttrycker också detta:

Det var som ett slags frist. Skolan var inte målinriktad utan flödade av allmän kreativitet (elev på 80-talet, i Mjöberg, 1995, s 71).

Det fanns tidigare större utrymme för en lekfullhet och ett utforskande utan så stora krav på prestation. Men kanske fanns även en baksida av denna skolkultur, "det var för ombonat där, lärarna vågade inte ge kritik" (ibid. s70). Den förändring som sker i samhället visar sig också bland eleverna. Det ställs större krav idag på unga människor att vara mera målmedvetna.

Ja de har blivit mycket mer målmedvetna och, de vet mycket mer vad de vill ha, och vad de vill använda utbildningen till. Sedan är ju det blandat också, men om man ser generellt, är det så att det finns en mycket större medvetenhet nu.

(Annelie, lärare)

Det finns kanske i egentlig mening inte utrymme i samhället för någon sorts mellanrum längre då man med målet i sikte måste skynda sig framåt.

Men många är inriktade på att komma vidare, och det är mer pressat idag, i dagens läge. Alltså de är mycket mera pressade i dagens läge, ungdomarna och de ska in på designutbildningar. (Patrik, lärare)

Här finns hos lärarna en oro idag, att man missar något väsentligt som handlar om värden vilka växer fram under en längre tid, utan press och krav på prestation. Sagt med andra ord, att vi faktiskt missar viktig kunskap som inte går att erövra på annat vis. Ramar som läggs kanske får större konsekvenser längre fram, än vad man är medveten om idag.

Jag tror att man får akta sig just för den där effektiviteten. Det finns någonting bra i den där Nyckelviksandan, som handlar mer om en inställning och mognad. Och det här konstnärliga förhållningssättet är ju grunden i seendet, hantverket och materialet och det där som är viktigt. Jag tror att det är lätt, som det verkar i dagens läge, det är lätt att springa ifrån det där. (Patrik, lärare)

Att vara mitt emellan olika sammanhang kan också vara besvärligt. Att inte tillhöra någon specifik skolform kan ställa till besvär, just därför att man har sin egen särart och inte är lik någon annan. Det handlar om det svåra i att vara ett mellanrum, om att det innebär både det som är positivt och det som är negativt.

Det som är fördelar är ofta nackdelar också. (Irene, lärare)

Efter att ha diskuterat form och struktur, som handlar om *hur* man valt att vara skola, vill jag gå över till att diskutera *vad* man är skola i, det vill säga själva innehållet i vad man sysslar med.

Erfarenhet av och kunnande i konsthantverk

Att just få hålla på med hantverk, konsthantverk och konst är vad som förenar lärare och elever på skolan. Det är något som betonas av människor som funnits länge på skolan, bland annat i den diskussion som hölls av skolans så kallade "eldsjälar" (Mjöberg, 1995).

Hantverket bildar skolans grund (Mårten J.Larsson i, Mjöberg, 1995, s. 85).

På skolan finns en självklar tillit till det som man arbetar med, att skapa hantverk och konst, något som jag diskuterar som konsthantverk. Det vill säga ett hantverk som alltid förhåller sig till det konstnärliga mer eller mindre. Det betyder att här innefattas även en konstnärlig aspekt. Tilliten till hantverket och konsten som sådana, byggs ur gedigna och omfattande kunskaper och erfarenheter i de material som man arbetar med. Tidigt har man

på olika sätt poängterat att det handlat om att kunna material och tekniker (Larsson, 1967).

Ett bra resultat är aldrig slumpmässigt: konst kommer av att kunna (Larsson, 1967, s 9).

Det var alltså Hertha Olivet som ursprungligen samlade olika lärare runt sig, människor vilka hon kände som var skickliga på teckning, målning, skulptur och olika hantverk. Skolan har hela tiden fortsatt att dra till sig människor som är kunniga i sina material och tekniker, och det är också denna kompetens som central när man anställt nya lärare.

Ja, vårt synsätt över huvudet taget är ju, att vi aldrig har velat lägga en pedagogisk mall på lärargruppen i skolan. Utan när man anställt en lärare så har man intervjuat, så har vi lagt en vikt vid att man har en rejäl konstfacklig utbildning och den behöver då inte vara på en konsthögskola, utan kan vara på en konstindustriell skola, men att man har en fast förankring där. Men sedan det andra har varit det att man tycker om människor och att man trivs med att undervisa och kommunicera med människor. (HH, skolledare 1969-1989)

Man har haft betoning på att lärarna ska vara kunniga inom sina områden, och inte lagt så stor vikt vid pedagogisk utbildning. Nu sker en förändring och skolledningen fäster större vikt än tidigare vid vilka pedagogiska meriter en lärare har med sig, både i form av utbildning och i form av tjänsteår, dock inte på bekostnad av den konstnärliga kompetensen. Det har dock inte varit helt enkelt att lägga upp undervisning utan pedagogisk utbildning, det är något som flera av lärarna vittnar om.

De flesta har inte någon pedagogisk utbildning. Det var ju ganska så, jag tänkte inte på det, men det var mycket problem i början. Jag tyckte, eller jag hade mycket funderingar kring vad jag skulle göra och hur jag skulle göra, inte så mycket vad, men hur. (Annelie, lärare)

Sedan har man med tiden utvecklat sätt att fortbilda sig och utveckla sin egen undervisning. Att ta in gästlärare vilka kan bidra med impulser både till elever och lärare är ett sådant sätt. Rent praktiskt har skolan utformat det så att man kräver att yrkesverksamma lärare på skolan, samtidigt är konstnärligt yrkesverksamma. Detta menar man är en förutsättning för skolans utveckling. Man skriver i det övergripande styrdokumentet (080110):

Nyckelviksskolan verkar i en nordisk och europeisk tradition, med inriktning på material och hantverk i stark förening med konst. En förutsättning för att denna tradition ska förbli stark och kunna vidareutvecklas i ett nutidsperspektiv är att skolans lärare vid sidan om lärargärningen är konstnärligt verksamma (Övergripande styrdokument för Nyckelviksskolan, fastställt 080110, s 1).

I praktiken arbetar lärare som regel två till tre dagar i veckan på skolan, något som växlar under de fyra perioder som skolåret är indelat i. Sett från skolans håll är det på många sätt en fördel, att ha lärare som samtidigt arbetar med egna skapandeprocesser. Från lärares håll kan det se olika ut. Det kan upplevas splittrat och svårt att hinna med egna projekt då man endast har två eller tre dagar i sträck att arbeta med dessa och då skolarbetet har tendenser till att ta mera tid i anspråk än just de dagar man undervisar. Samtidigt borgar en anställning på Nyckelviksskolan för en fast inkomst. Här finns olika röster.

Om jag hade möjlighet så skulle jag inte vara lärare. Absolut inte, men det har ingenting att göra med att jag inte trivs eller att det inte är utvecklande, utan så är det bara. Och så är det nog för de flesta, fast man inte talar om det.
(Vega, lärare)

Jag gillar den här kontakten med ungdomarna i det läget då, när de är så hungriga på kunskap. Det är så tacksamt att undervisa i det läget. Så jag skulle nog inte välja bort det faktiskt.
(Patrik, lärare)

När människor med samma intresse och fokus möts svetsar det samman och skapar en känsla av samhörighet, något jag nämnt tidigare. En sådan samhörighet grundad i gemensamma intressen, har varit och är fortfarande en del av Nyckelviksskolans vardag. Det bärande har varit vars och ens förankring i sitt material och i sina tekniker, inte en gemensam övergripande pedagogisk idé, även om Hertha Olivets tankar är vad man ofta hänvisat till. När det gäller det pedagogiska upplägget av undervisningen har det givits stor frihet åt individen att utforma lärandesituationer efter eget huvud. Detta innebär dock inte att det saknas lärare med starka pedagogiska övertygelser som mejslat ut tydliga pedagogiska koncept vilka de arbetar efter. I ”Övergripande styrdokument för Nyckelviksskolan” finns ett antal punkter vilka syftar till att beskriva det gemensamma pedagogiska förhållningssätt som råder på skolan. Det är allmänna punkter vilka inbegriper stor tolkningsfrihet, hur man kan lägga upp sin undervisning. De studerande ska ges möjligheter att styra själva, och att även utsättas för lagom avvägda utmaningar, både när det gäller enskilt arbete och arbete i grupp. Sammantaget tolkas här att vad som skapat den skola Nyckelviksskolan är, är inte vissa uttalade pedagogiska förhållningssätt, utan den gedigna konstnärliga och hantverksmässiga kompetensen.

Ytterligare ett centralt område, eller en bärande idé i skolans liv är hur man ser på innebörden av människors möte med olika konstnärliga material. Det handlar också om *vad* man är skola i, det vill säga om innehållet i den undervisning som äger rum.

Tilltro till människans möte med material

På Nyckelviksskolan har material och tekniker haft en central roll allt sedan skolan startade, i kombination med det personliga och konstnärliga uttrycket. En bärande idé på skolan, vilken löper som en röd tråd i verksamheten och i skolans historia, handlar om människans möte med material. I detta möte finns föreställningen att det är välgörande för individen att hålla på med ett konstnärligt skapande. Idén om ett välbefinnande för den enskilda människan genom ett konsthantverkande finns både i text och tal om skolan, och ingår som en del i framtida visioner för skolan:

Att erbjuda tid och rum för personlig mognad, där vägen till kunskap och utveckling går genom handens möte med materialet (Uppföljning hösten 2007 av Strategisk plan för Nyckelviksskolan 2007-2010, s 1).

Genom att som skola iscensätta möten mellan människor och material, menar man sig kunna bidra till människors personliga utveckling och mognad. Verksamheten bygger på en respekt för människors eget skapande av konst och hantverk. I det övergripande styrdokumentet för Nyckelviksskolan (080110) slår man fast att skolans verksamhet ”vilar på en konstnärlig grund och bygger på människans skapande förmåga och självklara rätt att uttrycka sig” (s 1). Det vill säga man förutsätter att en människa har ett eget uttryck. Detta synsätt går i linje med Hertha Olivets tankar, vilka kommer till uttryck i en fiktiv intervju iscensatt av Lena Holger i den skrift som gavs ut när skolan firade femtioårsjubileum (von Matérn & Starfalk, 2005).

Det bästa med skolan idag är att elevens utveckling står i fokus. Att skolan fortfarande arbetar efter undervisningsmetoder som säger att alla är konstnärligt begåvade, men att alla inte behöver bli konstnärer (Hertha Olivet via Lena Holger i von Matérn & Starfalk, 2005, s 55).

Tanken om att det egna skapandet är välgörande för individen finns särskilt artikulerad i Hantverkspedagogutbildningen, men är aktuell på hela skolan. Det är en idé som finns grundad i erfarenheter hos dem som arbetar där.

Där otroligt personlighetsutvecklande, men så menar man säkert väldigt många olika saker med det. När en elev jobbar med en uppgift och försöker lösa den, man kanske upplever den som estetisk i första hand eller som hantverksmässig i första hand eller något annat, kommunikativt också för den delen, så händer det någonting med eleverna när de koncentrerat får ägna sig åt det här. Det är som en allmän erfarenhet, men riktigt vad som hänt och varför, det vet vi inte. (FM, rektor, 1996-2005/2006)

Förståelsen av ”mötet mellan människa och material”, bygger på en tilltro till arbetet med olika hantverkstekniker i olika material. Ett sådant möte bidrar både till en kommunikation människor emellan, men också en kommu-

nikation mellan människa och material. Man förstår det som att detta möte, kan ha betydelse och spela roll i den människas liv som arbetar med materialet. Vad ett dylikt möte med material kan innefatta är något som tas upp i studie två. Här handlar det mera om att visa, att man på Nyckelviksskolan menar att det har betydelse. En av hantverkspedagogutbildningens grundbul-
tar bygger på detta. Man menar att ett konstnärligt skapande arbete kan vara ett sätt för människor att utvecklas. Frågan är då vad för sorts utveckling det kan handla om? Skolans nuvarande rektor talar om Nyckelviksskolans roll i samhället idag, att konsten och hantverket kan bidra till "ett gott liv" för den enskilde. Här är det inte ett resonemang att med hjälp av konsten och hantverket förändra samhället som fördes kring förra sekelskiftet, utan idag handlar det om att förändra livet för den enskilda människan.

Det goda livet i bemärkelsen att man ska kunna hantera motgångar och svårigheter genom en djupare förståelse för mänskliga och samhälleliga fenomen, för den typen av kunskaper som konsten, kulturen och i viss mån även hantverket är bärare av. Och det är väldigt lätt för mig att se idag, vilken viktig roll skolan har i det landskapet och hur viktigt det är att det försvaras så att det inte förtylligas till de korta snabba lösningarna och fjärrar oss från materialen och, allt det här som ju var så aktuellt på fyrtiotalet när funktionalismen och industrialismen hade liksom fjärmat människan från materialet.

(BG, skolledare 2006/2007-)

Det talas på många ställen om möjligheter till personlig utveckling i de texter jag läst och i de samtal jag fört med informanter, men det är fortfarande oklart vad denna personliga utveckling innebär. Handens arbete och uttryck är och har hela tiden varit centralt i skolans arbete. Nyckelviksskolans grundare Hertha Olivet formulerade tankar kring detta, vilka fortfarande kan sägas äga giltighet (Nobel, Hedqvist & Holger, 2005). Det är den enskilda människans utforskande av olika material och tekniker som undervisningen kretsar kring, och på skolan finns en stor tilltro till skapande processers utvecklingspotential både vad gäller form- och hantverksskicklighet samt betydelse för individers egen personliga utveckling.

Ytterligare en fråga som hänger samman med föreställningen om att människans möte med material är av betydelse, är frågan om möte med vilka material? Då det finns lärare som arbetat olika länge på skolan, finns det olika uppfattningar om vilka material och tekniker som är så kallade konstnärliga material och tekniker.

På Nyckelviksskolan finns ju även det här med handens, det är inget fel på det här med handens kunnande och att man lär sig med handen. Och det är väl delvis någon tyst kunskap det handlar om, alltså vad man lär sig via andra sinnen än rent abstrakt textmässigt, det har jag inga problem att förstå. Men det finns ett koketteri tycker jag inom den här sfären att det är bara vissa typer av så kallat handarbete, handens arbete som är okej. Och dit hör inte datorn och det tycker jag är en fullkomlig felsyn. (George, lärare)

Det är oklart vilka redskap och maskiner som är tillhöriga att använda, för att det som görs ska ses som ett hantverk. Enligt min tolkning verkar det finnas gränser, det är dock ovisst var de dras. Till detta resonemang kan även kopplas vilka typer av material som är konsthantverkets material. Är det endast vad som traditionellt räknats som konsthantverksmaterial, eller är det möjligt att inkludera nya material? Frågor som i egentlig mening inte får något svar i mitt material, då man i övervägande fall arbetat med så kallade traditionella material. Men det rör frågor som ändå är viktiga att ställa med tanke på en förståelse för vad som är konsthantverkets arena och med tanke på kommande studier.

Vad som kommit fram i analysen av texter och intervjuer, vilket redovisats ovan rör hur man arbetat med innehåll i relation till struktur. Generellt tolkat kan man säga att innehåll har varit viktigare än struktur, men att även strukturen börjar vara något man arbetar med på skolan. Man har varit angelägen om att bevara sin särart, som en annan sorts skola, som ett mellanrum. Man har fäst stor vikt vid omfattande kunskaper i konsthantverkandets material och tekniker hos de lärare som undervisat på skolan. I grunden finns en inneboende tilltro till hur mötet mellan människa och material i sig är verksamt för den som konsthantverkar och dennes personliga utveckling. Här ämnar jag gå vidare och se vad som visat sig i några bilder av skolan som jag studerat.

Visuella bilder av skolan

Eftersom skolan till stor del kretsar kring visuella uttryck är det intressant att även studera visuellt material. En bild kan ses som en representation av en plats, men också som något som någon/några vill berätta om denna plats.

Jag har valt att studera några presentationer av hantverkspedagogyrket och några av Nyckelviksskolan. Presentationer vilka betraktas som olika former av självbilder, och då förstås självbilder som det man lyfter fram som attraktivt och centralt när man vill presentera skolan och yrket. Ytterligare studeras vad som sker i mötet mellan dessa presentationer, på vilket sätt de skiljer sig åt genom att ställa de tolkade innehållen i relation till varandra.

Först analyseras två broschyrer som rör hantverkspedagogyrket. Utbildningen till hantverkspedagog startade 1971. Trots det är yrket fortfarande relativt okänt, men det är något som håller på att förändras. Som ett led i att råda bot på denna okunskap, uppfattar jag den broschyr som gavs ut 2004 av Hantverkspedagogernas Yrkesförening, en sammanslutning för yrkesverksamma hantverkspedagoger. Ungefär samtidigt med denna broschyr producerades ytterligare en broschyr om hantverkspedagogyrket av en grupp elever i åk 2 vilka snart var färdigutbildade hantverkspedagoger. Produktionen av denna broschyr var en examinationsuppgift på en kurs i utställningsmetodik och syftet var att presentera yrket. Hos mig väcktes ett intresse att jämfö-

ra dessa, för att se vad det är som man uppfattar som centralt i sitt yrke, när man varit yrkesverksam ett antal år i förhållande till när man fortfarande är elev. De båda broschyrerna är vid en första anblick lika, till format och innehåll i både text och bild. Vid närmare analys ser man små subtila skillnader och dessa kommer jag att presentera längre fram i min text då jag redovisar analysen av dessa båda broschyrer.

Det centrala är vad bilderna förmedlar, och hur man kan förstå dem. Texten får i detta sammanhang sekundär betydelse, eftersom jag valt att fokusera på bilderna. Broschyrerna handlar om hantverkspedagogyrket, vilket man kan säga är en del av Nyckelviksskolan, på så vis menar jag att de också är "bilder av skolan". Övrigt material jag studerat för att se hur skolan presenterar sig i bild, består av två jubileumsskrifter om Nyckelviksskolan, *Nyckelviksskolan – de första fyrtio åren* (Mjöberg, 1995) och *Vadå form?* (Starfalk, 2005), samt en rapport från Hantverkspedagogutbildningens 30-årsjubileum, *Rapport från seminarium den 30 november, 2001*.

En central tanke i analysarbetet är att utgå från att man lyfter fram det som är attraktivt och det som är centralt, när man vill ge information vars syfte är att väcka intresse och nyfikenhet inför skolan och om själva yrket. Det gäller när man sammanställer informationsbroschyrer, och jubileumsskrifter vars syfte både är att ge något av en historisk tillbakablick i en dokumentation och samtidigt lyfta fram det centrala i nuvarande verksamhet. *Vad* kommunicerar bilderna i informationsbroschyrerna och i seminarierapporten om Hantverkspedagogyrket? *Vad* kommunicerar jubileumsskrifterna om Nyckelviksskolan? *Hur* kan ett möte mellan dessa kontexter, *Nyckelviksskolan vs hantverkspedagogyrket*, förstås genom en tolkning av vad som sägs i de bilder som analyseras i de olika material som studeras? Nyckelviksskolan är på flera sätt en del av själva hantverkspedagogyrket, inte bara av utbildningen, eftersom denna inte finns vid någon annan skola. Det är en enstaka och unik utbildning i sitt slag.

För att kunna svara på ovanstående frågor kommer jag att förhålla mig till innehållet i samtliga bilder, flertalet bilder utifrån ett övergripande fokus, vissa mera ingående. Jag kommer att analysera innehållet genom att söka efter kategorier bestämda utifrån studiens frågor och sedan söka efter frekvensen av skilda kategorier, på så vis ser jag det möjligt att kunna studera samtliga bilder i mina material. I de två informationsbroschyrerna och den tidskrift som är publicerad 2005, vilkas främsta syfte är att attrahera och fokusera vad som är centralt, menar jag att det är särskilt lämpligt att ta hänsyn till hur frekvent de undersökta kategorierna förekommer. Samtliga bilder som analyseras finns i bilaga 2.

Vad är en hantverkspedagog? – analys av två broschyrer

De två broschyrerna som beskriver hantverkspedagogyrket har stora likheter, men är ändå två skilda uttryck. Jag kallar den broschyr som hantverkspedagogernas yrkesförening producerat för broschyr (Y) och den som är ett elevarbete för broschyr (E). Broschyrens bilder innehåller olika lager av mening, och varje bild kan förhållas till samtliga av Charles S Peirces tre teckentyper (Gripsrud 2002). Som *ikoner*, de är avtryck av vad som fotograferats, det finns en likhet med det som fotograferats och bilden. De kan också ses som ett *index*, där spår efter den situation som var när fotograferingen ägde rum finns i bilden. Slutligen kan bilden också ses som en *symbol* där innehållet representerar något mer än vad som faktiskt avbildas.

Yrkesföreningens broschyr

När det gäller den broschyr (Y), som har producerats av hantverkspedagogernas yrkesförening, är den ett arbete där flera personer har ingått eftersom allt arbete i yrkesföreningen görs ideellt (för bilder se bilaga 2). Yrkesföreningen är en intresseförening för yrkesverksamma hantverkspedagoger, och den har en informativ, en social och en fortbildande funktion, då man anordnar kortare kurser främst med inriktning mot olika konsthantverk. Broschyren (Y) består av fyra sidor, har storleken 16,5 x 16 cm och har fem bilder totalt som är fotografier. Fyra av dessa bilder finns på framsidan, och en av bilderna inuti foldern. I folderns mittuppslag är det text, som handlar om vad en hantverkspedagog gör och hur man utbildar sig till en sådan. På baksidan finns information om var man kan vända sig om man undrar över något ytterligare.

Man börjar med att presentera hantverket på framsidan (sida ett), genom att visa bilder på olika hantverkstekniker och i mittuppslaget talar man om den pedagogiska delen av yrket. En lek med ordet hantverkspedagog visar tydligt detta. Framsidan är konstruerad så att ordet *Hantverks* står överst på sidan och om man viker upp foldern så är framsidan något mindre än sida tre som sticker fram några centimeter utanför sida ett. På den del som sticker ut av sida tre, och som samtidigt är en del av framsidan när foldern är vikt, står ordet *Pedagog* lodrät på den del av sidan, som är utanför sida ett.

Det finns fyra bilder på framsidan, en bakgrundsbild från en pågående väv, och i denna bild finns tre mindre bilder 4,5 x 4 cm i vänstra kanten. Överst är en bild på två par händer som håller på och drejar en klump av lera, någon håller sina händer över en annans händer och handleder på så sätt en annan människa i konsten att dreja. Det syns vid närmare granskning av bilden att man börjar skönja en form på drejskivan. Händerna är leriga och man är mitt uppe i en pågående process.

I mitten finns en bild med en skymt av en hand som håller ett träverktyg mot en träbit. Med hjälp av verktyget håller man på och tar bort en träflisa. Den tredje och nedersta av dessa mindre bilder är en skiss av en människa,

troligtvis tecknad med kol. Bakgrundsbilden består av en pågående väv i garn. Tre av dessa fyra framsidesbilder, är färgbilder förutom skissen som av naturliga skäl är återgiven i svartvitt.

Den femte bilden i foldern skiljer sig enligt min mening från de andra bilderna, då man i denna visar två människor, och man ser bådadas ansikten. Det är en relativt liten bild med en hantverkspedagog som man endast ser ansiktet på, en stor skärm med ett konstverk av något slag och bredvid detta konstverk, och det som jag ändå uppfattar som det centrala i bilden, en kvinna med Downs syndrom som håller en hand på den stora skärmen och allvarligt ser in i kameran. Hantverkspedagogens blick är riktad mot denna kvinna som uppenbarligen är skaparen av konstverket.

En analys med hjälp av Peirces olika teckentyper (Gripsrud 2002) ger följande resonemang. Här är det möjligt att relatera till bilderna utifrån en hantverksaspekt och en pedagogaspekt. När jag talar om en pedagogaspekt avses det pedagogiska i hantverkspedagogyrket. Samtliga bilder som ingår i broschyren kan sägas vara *ikoniska tecken av en hantverksaspekt*, som färdiga produkter eller pågående processer. Två av dem kan sägas vara *ikoniska tecken av en pedagogaspekt*, de två som visar att här finns två människor med i bilden. Broschyren är avsedda att informera någon om vad yrket innebär, vad för slags görande det handlar om. Centralt är då att möta och guida andra människor i skapande verksamheter. Bilder som endast visar hantverket säger inget om pedagogaspekten i yrket, utan visar endast på hantverket i sig som ingår i yrket, men också i många andra sammanhang.

När det gäller *indexikaliska tecken av en hantverksaspekt* skiljer sig bilderna åt. Ur en hantverksaspekt kan man säga att alla fem bilderna bär spår efter vad som har pågått. Två av bilderna visar spår av *en process som pågår*, och det är bilden med händer på drejskivan och bilden med ett träverktyg som gröper ur en träbit. De andra tre bilderna visar spår *efter en process som har pågått*, och är avslutad eller oavslutad. Dock när det gäller *indexikaliska tecken av en pedagogaspekt*, kan man säga att här visar bilden med händerna på drejskivan spår efter en pågående pedagogisk process, likaså visar bilden med hantverkspedagogen, tygtrycket och konstnären också spår efter en pedagogisk process som har pågått eller fortfarande pågår.

När det gäller *symboliska tecken*, kan samtliga bilder i broschyren sägas symbolisera hantverk. De två bilder som är ikoniska tecken ur både hantverks och pedagogaspekt, skulle också kunna sägas vara symboler ur samma perspektiv.

Två av bilderna är särskilt intressanta i Yrkesföreningens broschyr (Y), de som gestaltar både hantverks- och pedagogaspekterna i hantverkspedagogyrket. Dessa aspekter finns där som ikoniska, indexikaliska och symboliska tecken för hantverkspedagogyrket. Man skulle kunna tala om hantverkspedagogiska aspekter, vad som sker i mötet mellan hantverkspedagogen och den deltagare/klient/elev denne arbetar med, samt det som sker i mötet med materialet och den som hantverkar.

Hantverkspedagogutbildningens broschyr

Vilken betydelse har faktisk erfarenhet i hur vi uppfattar något? Är det så att de yrkesverksamma hantverkspedagogerna skiljer sig i sin beskrivning av yrket, och i så fall på vilket sätt? De elever som har gjort broschyren har precis avslutat sin yrkespraktik, och kan då sägas ha viss erfarenhet av själva arbetet som hantverkspedagog. Vid en första anblick kan de båda broschyrerna tyckas vara lika, men vid en närmare granskning finns skillnader, som är intressanta att lyfta fram och diskutera med hjälp av Peirces teckenindelning (Gripsrud, 2002). Först vill jag ge en beskrivning av broschyr (E), (för bilder se bilaga 2).

Broschyren består av åtta sidor och har storleken 14 x 14 cm. I broschyren (E) finns fyra bilder, alla svartvita. Dessa utgörs av helsidor, och är placerade på framsidan och på vänstra sidan i varje uppslag. Högra sidan i varje uppslag består av varierad mängd text. På framsidan finns broschyrens färginslag, då ordet *Hantverkspedagog* står skrivet längst ner i rött med versaler. Bilden på framsidan består av en beskuren hand som tecknar ett ansikte med kol. Jag kallar första uppslaget sidan ett och två, nästa sidan tre och fyra och ytterligare det sista för sidan fem och sex. På sida ett finns en bild av två par händer och en lerklump på en drejskiva. Det ena paret håller sina händer runt det andra. Lerklumpen är helt oformad och båda paren av händer är rena, det syns endast spår av gammal intorkad lera runt naglar och på handleder. Texten på sidan två, som finns på samma uppslag som bilden med händerna och leran, har rubriken *Konst och hantverk som pedagogiskt verktyg*.

På nästa uppslag, sidan tre och fyra, finns en bild på sidan tre av en tving, ett redskap som ska hålla samman några långa träbitar och två par händer som hjälps åt att dra åt tvingen. Rubriken på sidan fyra är *Var behövs en hantverkspedagog?* Nästa uppslag, sidan fem och sex har en bild på sidan fem av delar av en garnvinda. På sidan fem finns text under rubrikerna *Utbildningen* och *Antagningskrav*. Sista sidan som är baksidan av broschyren påminner nästan exakt om baksidan på broschyr (Y), med information om vart man kan vända sig om man vill veta mera.

När jag analyserar bilderna i broschyr (E) med hjälp av Peirces teckenkategorier, utgår jag även här från en hantverksaspekt och en pedagogaspekt, för att göra det tydligt vad det är som bilden förmedlar. Tre av bilderna, den första på framsidan, med en hand som gör en kolteckning, den tredje vilken visar två par händer som spänner fast brädor med en tving och den fjärde som visar del av en garnvinda, kan sägas vara *ikoniska tecken av en hantverksaspekt*. Den andra bilden som visar en lerklump på en drejskiva, och två par händer där det ena paret omsluter de andra, visar i egentlig mening inget hantverk. Det är inte heller en början till ett hantverk, då det inte går till så när man drejar. Bilden är snarare ett ikoniskt tecken av två par händer, en lerklump och del av drejskiva. När det gäller *ikoniska tecken av en pedagogaspekt* skulle bild två med händerna på drejskivan kunna vara ett sådant

tecken, den visar en ännu icke påbörjad process och en idé om hur man eventuellt skulle kunna göra. Bilden med två par händer som spänner fast brädor med en tving, kan också vara ett ikoniskt tecken ur en pedagogaspekt, men behöver inte vara det då den visar ett arbetsmoment där man oftast behöver vara två personer. Det är inget i bilden som visar att den ene guidar den andre.

När det gäller *indexikaliska tecken av en hantverksaspekt*, det vill säga spår av hantverk, finns de i handen som tecknar med kol. I bilden med händerna på drejskivan syns spår av tidigare hantverk i den intorkade leran som fastnat på händerna och i drejskivan som arbetsredskap, och även ”spår” av kommande hantverk i materialet. I bilden med brädorna, händerna och tvingen syns spår av ett hantverk som pågår, likaså i bilden med garnvindan. När det gäller *indexikaliska tecken ur en pedagogaspekt* syns det endast i bilden med händerna runt leran, samtidigt är vad som visas inte en pågående process som fungerar, utan spår av en tanke hur det är tänkt att fungera när man guidar någon annan.

Angående *symboliska tecken av en hantverksaspekt* kan alla bilder utom händerna runt lerklumpen sägas symbolisera hantverk, då den inte visar något som pågår. När det gäller *symboliska tecken av en pedagogaspekt* kan händerna runt lerklumpen vara ett sådant, men ett vagt tecken, då det faktiskt inte visar om det går att göra vad man vill göra.

Sammanfattningsvis kan sägas att i elevbroschyren är hantverksaspekten närvarande, medan däremot pedagogaspekten mera finns där som en idé om vad det är man kommer att göra. Människor finns endast närvarande i bilderna i form av händer. Det är material och tekniker som främst presenteras och representeras i form av olika redskap som man använder. Det är händerna som visas och det kan tyckas vara relevant eftersom det handlar om hantverk, och vad utbildningen till största delen handlar om, arbete med olika hantverkstekniker. En möjlig tolkning av detta kan vara att det är främst de olika hantverksteknikerna man hunnit införliva som elev. Mötet med den som man ska arbeta med finns fortfarande som en ganska vag föreställning.

En annan intressant iakttagelse är att göra en jämförelse med de till innehållet nästan identiska bilderna av två par händer och en lerklump på en drejskiva. När det gäller elevernas broschyr visar man två par händer som är helt rena och en lerklump som är helt ”oformad” av händerna. Man är i processens början. I yrkesföreningens broschyr visar man en bild av en pågående process, som fungerar för man ser hur formen på drejskivan faktiskt växer fram. Det verkar vara tydligt att den egna erfarenheten av att arbeta som hantverkspedagog gör sig synlig i utformandet av dessa broschyrer. De yrkesverksamma hantverkspedagogerna har mer erfarenhet med sig än hantverkspedagogeleverna, vilka till största delen bärs av föreställningar om vad arbetet kommer att innebära. Båda broschyrerna talar i sin text om att det är i mötet med människor som ”en hantverkspedagog använder det skapande som pedagogiskt verktyg” (ur E) och ”det praktiska arbetet i olika material

öppnar för möte och dialog” (ur Y). Sedan utvecklar man mer eller mindre varför man vill åstadkomma detta möte och vad det ska syfta till. Mötet med andra är det centrala i själva yrkesutövningen, och det synliggörs knapphändigt i elevernas broschyr. Dessa iakttagelser ledde till att jag började undra över relationen mellan Nyckelviksskolans andra utbildningar och hantverkspedagogutbildningen, likheter och skillnader.

Möten och blickar – analys av Jubileumsskrifter

Den första delen av studie ett visar att mötet mellan människa och material är centralt i skolans liv. Det finns en klar tanke om att ett sådant möte är välgörande för individen. Likaså mötet med andra människor, är något som präglar och präglat skolans liv. De material som jag vill studera i relation till de båda broschyrerna är några olika jubileumsskrifter, vilka kan ses som självpresentationer av skolan i stort. Det går att hitta andra bilder än de jag valt, exempelvis via skolans hemsida, men jag har valt att förhålla mig till tryckta fotografier. Samtliga bilder har lika produktionsvillkor, och blir på så vis mera beständiga till skillnad från de bilder som läggs ut på hemsidan, vilka byts ut kontinuerligt.

Hur kan man iakttä möten i bild? I studier av både film och fotografi har gjorts flera analyser av blickar, vilka sedan tolkats i relation till olika frågor. Vad är att se? Blicken är inte enbart ett biologiskt fenomen, utan också en historisk och kulturell företeelse (Sigurdson, 2006). Detta sätt att se som även innefattar det historiska och kulturella väljer Ola Sigurdsson att benämna ”blick”, för att markera att den innefattar något mer än enbart vår biologiska synfunktion. Även i föreliggande arbete, förstås blicken som biologisk, historisk och kulturell. Det vill säga att i vad vi ser finns både historiska och kulturella aspekter närvarande. I ett arbete om hur hälsa kan gestaltas i bild, har Sofia Kjellström (2003) studerat hur människor tittar i bilder i tidskriften Hälsa, och sedan tolkat vad det kan säga om hälsa. Hon har som utgångspunkt använt en större studie av Catherine Lutz och Jane Collins (1993) som studerat hur människor framställs i tidningen National Geographic. De ville visa hur människor i andra kulturer än den amerikanska, framställs präglade av den amerikanska medelklassens värderingar, trots att syftet är att berätta om sin egen kultur. Kjellström använde deras iakttagelser som utgångspunkt när hon kategoriserade de bilder hon studerade i tidskriften Hälsa. Hon tolkar i sin analys det stora antalet porträtt av enskilda personer i tidningen, som att hälsa framför allt är ett individuellt projekt. ”Det är du själv och ingen annan som har makten och ansvaret över den egna hälsan.” (Kjellström, 2003, s 71). Hon bygger sina tolkningar på antalet individer i bilderna och blickars riktning. Här görs en liknande tolkning i föreliggande bildstudie.

Kjellström fann fem möjliga sätt att urskilja blickar beroende vad de tittar på: blicken riktas rakt in i kameran (1), blicken riktas mot den egna kroppen

eller på något som hålls i handen (2), blicken riktas mot någon annan person (3), blicken riktas i fjärran (4) eller mot något ospecificerat håll (5).

Mitt speciella intresse i de olika material jag studerat, rör de bilder där det finns människor med och hur dessas blickar riktas, samt bilder av konst och hantverk. Min tanke är att studera samtliga bilder och att placera in dessa i olika kategorier. Inspirerad av Kjällströms grupperingar, har jag utarbetat egna kategorier där samtliga bilder är möjliga att placera in. Kategorier vilka jag förstår som tecken, betydelseenheter vilka är möjliga att avgränsa till varandra, när jag tolkar de olika bilderna. Dessa innehåller olika lager av mening, och varje bild kan förhållas till samtliga av Peirces tre teckentyper, ikon, index och symbol. I föreliggande delstudie väljer jag att enbart diskutera symbolfunktionen och att göra det mera generellt, då det rör sig om ett större antal bilder väljer jag att inte gå in i varje bild för sig. De kategorier jag identifierat är följande:

- (1) Blickar rakt in i kameran, en eller flera personer på bilden
- (2) Möten människor emellan, blicken riktad mot varandra eller en riktar sin blick mot någon som riktat sig åt annat håll
- (3) Blicken riktad bort åt något annat håll
- (4) Blicken är riktad mot det egna arbetet
- (5) Material, verktyg och färdiga produkter
- (6) Hus

När det gäller bilder på människor finns (1) *de som blickar rakt in i kameran* och här kan det vara en eller flera personer på bilden, (2) *när två tittar på varandra*, har de gemensamt fokus eller att en tittar på den andre. Det vill säga i kategori två sker någon form av möte, antingen ett ömsesidigt eller att någon ser en annan som ser något annat. Några bilder är svåra att tolka, då det är svårt att avgöra om personen tittar bort åt annat håll eller mot någon annan person. Dock är syftet med denna kategori att visa att här finns någon form av relation mellan minst två personer. Dessutom finns även (3) *de som tittar bort åt något annat håll*. En central kategori utgörs av (4) *den som visar hur blicken är riktad mot det egna arbetet med olika föremål/material*. Bilder på enbart *material, verktyg och färdiga produkter utgör också en stor del av bildmaterialet* (5). Några bilder av *husen på skolan finns också med* (6).

En tolkning av bildkategorierna utifrån symboliska tecken, kan innefatta följande: Blicken kan ses som symbol för ett möte när det finns en möjlighet till att möta någon annans blick. Det kan röra sig om ett möte med någon i bilden, ett möte med någon utanför bilden, någon känd person eller okänd person. Att rikta blicken bortåt eller ”fjärran” kan symbolisera en längtan, en strävan bort från den faktiska situationen som råder, att nå någon annanstans. När man riktar blicken mot det egna arbetet kan detta tolkas som en symbol för ett möte mellan den enskilda människan och materialet. Bilder på materi-

al, verktyg och färdiga produkter kan sägas vara symboler för ett konsthantverkande. Bilder av hus, kan innefatta en mängd symbolik, men i föreliggande sammanhang kan de förstås vara symbol för platser där man utför konsthantverk. Vilken är då den samlade symboliken som finns i de publicerade bilderna? Jag tolkar det som att valda bilder är valda för att lyfta fram och förstärka det man säger i texterna, dock skiljer det sig hur medvetet man valt att kommunicera med bilder i de olika skrifterna som presenteras nedan.

Hantverkspedagogen 30 år

Det är intressant att ta med ytterligare ett material som enbart fokuserar på hantverkspedagogyrket, en rapport från en seminariedag som hölls den 30 november 2001, då man firade att det var trettio år sedan hantverkspedagogutbildningen startade. Rapporten kan främst ses som en dokumentation av vad som sades under den dagen. Inbjudna som föreläsare var yrkesverksamma hantverkspedagoger, arbetsgivare till hantverkspedagoger, före detta lärare och skolledningspersonal samt en professionsforskare och en hjärnforskare, alla för att belysa hantverkspedagogers arbete. Skolans rektor avslutar sin inledning med följande:

Sedan kommer vi till kärnan i det som är hantverkspedagogens metod och kanske får vi svar på frågorna: Varför är det så bra att arbeta med konst och hantverk i rehabilitering och annat socialt arbete? Vad är det som händer med individerna i den processen? (FM, rektor 1996-2006 i Rapport från seminarium, 30 november, 2001, s 3)

Själva rapporten är enkelt utformad, A 4-format. Den har en vit framsida och en bild på baksidan, bestående av en målning med blå färg. Samtliga bilder är tagna av samma fotograf, det är dock svårt att avgöra om de endast är tagna för just detta tillfälle eller om de använts i andra sammanhang. Det finns endast bilder till de texter som beskriver olika verksamheter där hantverkspedagoger arbetar. Det finns 13 bilder i rapporten.

Tabell 3. *Bilder i Rapport från seminarium den 30 november, 2001*

(2) Möten mellan människor	(5) Verktyg/Material/Färdiga produkter
6 bilder	7 bilder

Här är en jämn fördelning mellan 6 bilder i kategori (2) som visar bilder av någon form av möten människor emellan, och 7 bilder av kategori (5) som visar verktyg/material/färdiga produkter. I rapporten finns ungefär samma jämna fördelning av innehållet i bilderna som i broschyren gjord av yrkesföreningen. Hälften av bilderna fokuserar på hantverket i sig, och hälften på mötet och kommunikationen med andra. Ett förväntat resultat då det handlar om hantverkspedagogers arbete.

De första fyrtio åren

Denna jubileumsskrift gjordes för att fira att skolan fyllde 40 år, 1995. Det är en inbunden bok i formatet 19 x 19 cm. Pärmarna består av hård kartong och på framsidan finns en bild där en person sitter i ett fönster och tecknar, genom fönstret kan man skönja en av de nyare byggnaderna på skolan. Bokens titel är *Nyckelviksskolan – De första fyrtio åren*. Namnet Nyckelviksskolan är skrivet med äldre skrivstil och de första fyrtio åren, med gemena bokstäver, (bild se bilaga 2). På baksidan finns text som berättar om innehållet i boken. Jag uppfattar bokens formspråk som ett försök att ge associationer av 1950-talet. I förordet står att man ville ta tillfället i akt och ”dokumentera skolans verksamhet medan det fortfarande finns initiativtagare, medarbetare och vänner till skolan som varit med från början” (Mjöberg, 1995, s 6). Man skriver också att man ville skapa en annorlunda jubileumsskrift där man även skulle blicka framåt. För att genomföra arbetet anställdes en journalist och en grafisk formgivare, som arbetade i samråd med en redaktionskommitté. När det gäller bilderna är dessa tagna av olika fotografer. Det finns även bilder där det inte anges någon fotograf, och det kan kanske bero på en strävan att få bilder som är tagna under en lång tidsperiod.

Boken är kronologiskt uppbyggd, då man börjar med att berätta om skolans grundare och om betydelsefulla idéer för skolan. Man berättar om skolans pedagogik och gör en kort sammanställning om vad som hände på skolan varje decennium, något som illustreras med ett personporträtt av någon elev som gått på skolan respektive decennium. Den avslutande rubriken är ”Nyckelviksskolan ser framåt” och en uppräkningslista av namnen på samtliga elever, lärare, rektorer och styrelseledamöter som arbetat på skolan under de fyrtio år som gått. Boken innehåller totalt 48 bilder och alla är svartvita bilder utom den på framsidan. Fördelningen på de olika kategorierna framgår av följande tabell:

Tabell 4. *Bilder i Nyckelviksskolan – de första fyrtio åren*

(1) Rakt in i kameran	(2) Möten mellan människor	(3) Blicken bortåtriktad	(4) Blicken mot det egna arbetet	(5) Verktyg/ Material/ Färdiga produkter	(6) Hus
8 bilder	6 bilder	-	15 bilder	11 bilder	5 bilder

En reflexion kring detta är att det sammantaget är flest bilder i kategori (4) och (5), totalt 26 bilder vilket innebär att det är ungefär hälften av alla bilder, som fokuserar på arbetet med handens arbete med olika material /verktyg/pågående produkter och uppvisandet av färdiga föremål. Rimligt att det är vad som visas mest med tanke på skolans inriktning, som en konst- och hantverksskola. De bilder där människor blickar rakt in i kameran, kan tolkas som att de visar en dialog med någon annan. Det är okänt om de är

medvetna om att de blir fotograferade just för syftet att finnas med i den här boken. Det finns inga bilder på människor som tittar bort åt något annat håll.

Vadå form?

Tio år senare är det dags för ett nytt jubileum, då skolan fyller 50 år. Nu ger skolan ut en tidskrift eller, som man själv benämner det, ett magasin med titeln *Vadå form?* Ett knallrött sådant, i blankt material, hela omslaget är rött, det är endast titeln som står med små vita versaler mitt på framsidan (bild se bilaga 2). En hopslagen tidning har formen av en romb, vilket gör att uppslagen bildar tidningen formen av bokstaven v. Den innehåller många färgbilder, många är helsidesbilder som är exakt lika stora som sidorna, alltså utan marginaler. I ett samtal med rektor (FM) som också var ansvarig utgivare för tidskriften, säger han att syftet med denna jubileumsskrift var inte så mycket att dokumentera, som det varit med den skrift som publicerades tio år tidigare. Nu handlade det mera om att attrahera unga människor i olika sociala grupperingar, man vill särskilt nå dem som inte känner till så mycket om konst och hantverk och om Nyckelviksskolan. Man ville väcka uppmärksamhet och intresse, göra en lättillgänglig tidskrift, med mycket bilder och texter kopplade till olika personer. För att kunna utforma en produkt som riktade sig till en ung målgrupp, anställde man både redaktör, journalist och fotograf utifrån kriteriet att dessa skulle vara människor som kände sig hemma bland unga människors kulturyttringar idag. Tidskriften har tryckts upp i 4500 exemplar. Man har spridit den till bildlärare i hela landet, arbetsförmedlingar, skolbibliotek och sykonsulenter. Denna tidskrift är det nyaste uttrycket där Nyckelviksskolan presenterar sig på ett genomtänkt och mera omfattande sätt i pappersform. Tryckåret är 2005, vilket innebär att tidskriften idag våren 2009 snart är fyra år gammal.

Den innehåller totalt 52 foton, de allra flesta i färg. Det finns några få teckningar men dessa har jag inte tagit med, det är tre teckningar av personer och dessa kan sägas blicka rakt in i kameran. Annonsernas bilder tar jag inte heller med, då dessa utformats av andra och har annat syfte än att visa skolan.

Tabell 5. *Bilder i Vadå form?*

(1) Rakt in i kameran	(2) Möten mellan människor	(3) Blicken bortåtriktad	(4) Blicken mot det egna arbetet	(5) Verktyg/ Material/ Färdiga produkter	(6) Hus
17 bilder	-	4 bilder	7 bilder	24 bilder	1 bilder

Det finns 17 bilder av kategori (1) med personer som tittar *rakt in i kameran* och av dessa är det endast en bild som det finns mer än en person på. Det finns inga bilder som antyder några möten människor emellan som kategori (2), det vill säga att människors blickar möts. Det är fyra personer som riktar

blicken bort mot annat håll, kategori (3). Det är sju bilder där människor riktar blicken mot det egna arbetet.

I kategori (5) där man har blicken riktad mot verktyg/material/färdiga produkter finns hela 24 bilder. Det finns en bild på hus i kategori (1).

Det som visas i denna tidskrift är människor, verktyg, material och färdiga produkter. Man har valt att presentera enskilda personer i de större reportagen som handlar om människor som gått på Nyckelviksskolan och nu skapat sig en plattform i yrkeslivet. Det är flera välkända personer, vilka alla på något sätt relaterar till design, formgivning, konst och konsthantverk. Det samma gäller även de mindre porträtten av lärare och elever som fanns på skolan när tidskriften utformades. Intressant att notera är att nästan alla tittar allvarligt in i kameran, av 17 är det endast 7 som ler. Vad som fokuseras är ett möte med fotografen eller med den som ”står bakom” fotografen, det vill säga någon som betraktar bilden. Det finns inte några bilder som visar möten mellan människor i bilderna.

Sammanfattning av bildanalyser

Hur kan ett möte mellan Nyckelviksskolan och hantverkspedagogyrket förstås, genom att studera hur man valt att visa sig, det vill säga det som gjorts i föreliggande studie av visuella bilder? I sin broschyr har yrkesföreningen konkret skilt på ordet hantverk och pedagog, genom att skriva orden på var sitt uppslag. De har illustrerat båda dessa sidor av sitt yrke, i bild och text. Hantverket får börja och är också lättast att illustrera i bild. Framsidan har fyra bilder inklusive bakgrundsbilden, som visar på hantverk. När det gällde att visa bilder av mötet med andra representerades det av en bild, om man undantar händernas möte kring lerklumpen, vilket i och för sig också kan tolkas som ett möte. Hantverket och mötet med den andre handlar om en dialog, en kommunikation med någon.

Frånvaron av bilder säger också något. I den broschyr som utformats av elevgruppen, saknas bilder på ett möte. Händernas möte på drejskivan, som precis har lagts dit innan fotot tagits, kan som tidigare sagts också vara ett möte, men även uppfattas som en symbolisk handling. Någon lägger sina händer runt någon annans för att guida, men eftersom processen att forma leran inte har påbörjats, finns möjligheten att det inte fungerar, utan endast är något symboliskt. Man skulle kunna tro att det är av praktiska skäl som det inte finns med någon bild på ett möte med någon, men även detta skulle ha kunnat iscensättas symboliskt. En tolkning för att förstå frånvaron av möten i elevbroschyren är, att det som handlar om ”den andre” inte riktigt har blivit införlivat i elevernas livsvärldar, eftersom de ännu inte arbetat som hantverkspedagoger. Sammanfattande kan man säga att Yrkesföreningen visar att det är möjligt att använda hantverket som något att kommunicera med, medan Hantverkspedagogutbildningens broschyr visar att man tror att det är möjligt.

Nyckelviksskolans huvudsakliga fokus är, om man ska utgå från antalet bilder, relationen mellan den enskilda människan och hantverket, inte relationer människor emellan. Det finns dock mötesplatser på Nyckelviksskolan, frågan här är vad man har valt att lyfta fram. I jubileumsboken från 1995 finns två bilder inom kategori (2) som visar möten, vilka är värda att lyfta fram och kommentera. Det är en bild från matsalen och en bild från någon gruppsamling. I bilden från matsalen är de som sitter vid bordet längst fram i bilden starkt fokuserade på sina tallrikar och den mat de håller på att äta, men det finns också flera andra möten där blickar möts i denna bild. Matsalen och maten är en central del i skolans liv. Kring lagandet och ätandet av maten skapas många möten på skolan.

När det gäller jubileumsskriften från 2005, som nästan uteslutande består av porträtt av enstaka personer, med blicken riktad rakt in i kameran eller åt sidan, ger det associationer till att här är det individuella projekt som pågår. Det handlar om att skapa sin egen profil, utkristallisera sin särart och styrka som konstnär, konsthantverkare och designer, och att skapa möten med okända, det vill säga de som ser på fotografierna. Detta blir en kontrast till den kontext som är hantverkspedagogernas, med fokus på mötet med andra i själva konsthantverksprocessen, inte efteråt när den är avslutad. Hantverkspedagogerna har liksom skolans övriga elever skapandet av hantverket som sin bas, och delar på så vis upplevelser med dessa men med olika mål att sträva mot. Värt att notera är att ingen yrkesverksam hantverkspedagog presenteras i de större reportagen.

Bilderna visar tydligt att Nyckelviksskolan är en hantverkets och konstens skola, men den är också en skola som bidrar till att människor hittar sin individuella särart. Många elever vill gå vidare inom konstnärliga yrken och då krävs att man utvecklar sin originalitet. Att det är man själv som skapar, inte bara konst och hantverk, utan det är man själv som skapar möjligheter för sig själv att få utföra det man vill. Det handlar om att formas till entreprenör. Hantverkspedagogernas utbildning har andra mål, där strävar man istället efter att träna upp sin förmåga till att lyssna in en annan, att låta sin egen särart och originalitet träda i bakgrunden. Detta behöver inte stå i motsättning till varandra. Vad innebär det att som enskild person "vara sitt eget projekt" och vad innebär det att skapa möten med andra? Det är frågor som väcks i samband med den utförda analysen. Är dessa båda aspekter av den kontext som utgör Nyckelviksskolan och hantverkspedagogyrket något som kan befrukta varandra. Här följer sammanfattande kommentarer av studie ett som helhet, där slutsatser och kommentarer presenteras av de resultat som har framträtt.

Sammanfattning – platsens betydelse

Syftet i föreliggande studie har varit att studera vad som kännetecknar Nyckelviksskolan som plats för skapandet av konsthantverk i ett livsvärldsperspektiv, och att undersöka vilka pedagogiska villkor som är möjliga att identifiera i Nyckelviksskolans sätt att vara en plats för ett konsthantverkande.

Det har under arbetets gång vuxit fram bilder av en skola, som till stora delar under de dryga femtio år skolan funnits, har utformat ett eget sätt att vara skola på i samspel med den kontext man har befunnit sig i. Det vill säga ett samspel både med den fysiska plats man befunnit sig på och ett samspel med den verksamhet man bedrivit på platsen. Till viss del har yttre faktorer styrt, men man har så långt det varit möjligt strävat efter att utforma ett eget sätt att vara skola på, och inte låtit sig påverkas alltför mycket av andra skolor.

I min studie har jag identifierat några centrala kännetecken för Nyckelviksskolans sätt att vara en plats för ett skapande av konsthantverk, kännetecken vilka också kan förstås som pedagogiska villkor. Dessa villkor kan även vara generella och gälla andra platser. Det handlar om de fysiska lokalernas utformning, om en medvetenhet om och en vilja till att utforma sin egen särart som visat sig i en strävan efter att vara ett ”mellanrum”, om erfarenhet och kunskap i det som man undervisar, om tilltro till att det finns något som är verksamt i det man gör och att detta verksamma fungerar.

De fysiska lokalerna markerar och avgränsar platsen, och avgör vad som är möjligt att göra. Skolan består till största delen av lokaler som är byggda med annat syfte än att just vara skola. Dessa befintliga lokaler har fått vara med och till viss mån utforma pedagogiken. Som exempel kan ges trapphusen vilka är något som funnits i samtliga av de ursprungliga husen från början. Man upptäckte att trapphusen kom att fungera som mötesplatser utanför verkstäderna, därför har det även byggts trapphus i den nybyggnation som gjorts, för att även där skapa spontana mötesplatser.

Matsalen är ett rymligt och ljust rum med flera funktioner förutom att vara matsal. Den används även som samlingsrum och kontinuerligt som utställningsrum för elevarbeten. Biblioteket är med tanke på antalet elever på skolan ett litet rum, ljust och trevligt men innehåller endast delar av den litteratur som används på skolan. Sammanfattningsvis kan sägas att Nyckelviksskolan består av verkstäder och ateljéer. Det är konsthantverkandet som är det centrala arbetet på denna plats, då rum för annan verksamhet inte får ta så stora ytor i anspråk.

Det har genomgående funnits en vilja hos dem som arbetat på skolan, både hos skolledare och lärare, till att hitta och bevara sin egen särart som skola. En särart som man kan förstå som grundad i det specifika som kännetecknar ett konsthantverkande i sig. Det har exempelvis tagit sig sådana uttryck som att ge möjlighet till ett fritt utforskande av material, utan krav på examination. Denna strävan har under perioder i skolans liv visat sig som en strävan efter att vilja vara ett ”mellanrum”, både som skolform i relation till

andra mera etablerade skolor och för de elever som går på skolan. Många elever använder Nyckelviksskolan som en transportsträcka mellan gymnasium och konsthögskola. Men skolan kan också fungera som ett ”mellanrum” i livet för människor som vill göra ett avbrott i annan yrkesutövning. Denna särart, kallas i andra sammanhang för profilering. En särart eller en profilering innefattar att det finns en given och önskad väg som man vill gå. Ofta handlar det om att sträva mot något givet mål. I Nyckelviksskolans fall kan man säga att man strävat efter att inte efterlikna någon annans sätt att vara skola. Man har istället velat ha möjlighet att erbjuda det ”mellanrum” många av skolans elever frågat efter, något som inte varit helt enkelt då man som skola exempelvis är beroende av statliga regelverk.

En tolkning av det material som presenterats i föreliggande studie är att även konsthantverket i sig kan upplevas som en ”mellanrumssyssla” i samhället. Något som görs i speciella rum under speciella villkor, eller är det så att de som utövar konsthantverk gärna har velat vara i ett mellanrum, i relation till övriga samhället, och därför har man sökt efter att bevara sin egen struktur och sin egen särart som skola. På skolan finns en rädsla för att skolan och dess särart som varande ett ”mellanrum” i betydelsen en plats att växa och utvecklas på är i riskzonen, både på grund av förändringar i samhället och på grund av förändringar på skolan.

En självklar förutsättning när det handlar om att vara skola, kan tyckas vara dess mänskliga kapital av erfarenhet av och kunskap i det man vill undervisa om, det vill säga erfarna och kunniga lärare. Det vet vi dock att det inte är någon självklarhet bara för att det handlar om en skola, många gånger saknas den egna erfarenheten och kunskapen i det man undervisar om hos den som leder undervisning. På Nyckelviksskolan har man identifierat den egna erfarenheten och kunskapen om de material lärare undervisar i som viktig. Erfarenhet och kunskap i det man vill lära ut, är något som kan sägas känneteckna Nyckelviksskolan som plats för ett konsthantverkande. I studien har det också visat sig att erfarenheten ger andra insikter och gör det möjligt att inta ett annat förståelseperspektiv. Det blir tydligt i den bildanalys som gjorts av hantverkspedagogyrkets broschyrer. De yrkesverksammans egna samlade upplevelser av att vara hantverkspedagoger innebar en annan förståelse av yrket, än vad som var möjligt att uppnå för hantverkspedagogeleverna.

Ytterligare något som kännetecknar skolan som plats för ett konsthantverkande, är tilltron till den verksamhet som sker där. Det finns på skolan en grundad tilltro till vad ett möte mellan människa och material kan innebära för personlig utveckling och mognad. Tilltron till att det finns något som är verksamt i det man gör och att detta verksamma fungerar kan ses som en förutsättning, som är avgörande för att bygga en fungerande pedagogisk verksamhet. Tilltron till det verksamma kan också förstås som ett pedagogiskt villkor för den enskilda människan, både för lärare och för elev. Det

handlar i det här fallet inte bara om personlig utveckling och mognad utan också om en tilltro att ett lärande sker.

Avslutningsvis undrar jag: Är det så att skapandet av konsthantverk är ett fenomen oberoende av den tid i vilken det gestaltats i? Går det att läsa en hundraårig text, som lovordar hantverkets goda och välgörande effekter och mena att vi kan åtnjuta samma välbehag idag? De basala förutsättningarna, handen och materialet är till synes desamma även idag, men sammanhanget, samhället är ett annat. Man kan konstatera vid en tillbakablick på Nyckelviksskolans historia, att idéerna kring det välgörande i skapandet av hantverk och konst till stor del burits av "eldsjälar", vilka drivits av ambitionen att på olika sätt förändra samhället. Deras idéer finns fortfarande som en del av platsen rörande den konsthantverkandets mening som skapas där. Den starka tilltron till konsthantverkandets potential kan ges som exempel. Är den tilltron en del av platsens arv, eller är den en del av konsthantverkandets fenomen, som är oberoende av tid och material? Här finns inget entydigt svar att få, men klart är att platsen där något sker både formar och formas av det görande som äger rum på denna.

6. Studie två – Att skapa konsthantverk som fenomen

Konsthantverkandets meningsstruktur

I kapitel sex redovisas avhandlingens andra studie, som undersöker frågan vad det är att skapa konsthantverk och vilka pedagogiska villkor som är möjliga att identifiera i fenomenets meningsstruktur, samt att söka förstå erfarenhetens betydelse för dessa upplevelser. Utifrån fenomenologisk metod är syftet i denna studie, att via människors upplevelser av att skapa konsthantverk, söka efter vad som kännetecknar ett skapande av konsthantverk som fenomen. Att beskriva den meningsstruktur som karakteriserar ett skapande av konsthantverk ger en större förståelse av vad ett sådant skapande kan innebära. Idag är kunskap om vad ett konsthantverkande är, för många människor något man har liten egen erfarenhet av.

I avhandlingsarbetets initialskede genomfördes femton intervjuer med blivande hantverkspedagoger, lärare vid Nyckelviksskolan och yrkesverksamma hantverkspedagoger. Senare kompletterades detta material med ytterligare fem intervjuer med lärare vid Nyckelviksskolan, då det uppstod ett behov av fördjupad kunskap om konsthantverkandet. Samtliga intervjuade ombads att berätta hur de upplevde att skapa hantverks- konsthantverks- och konstföremål, att skriftligen beskriva hela processen från allra första början till en färdig produkt, utifrån den övergripande frågan: *Vad är att skapa konsthantverk?* De människor som intervjuats har alla en relation till konsthantverkandet, vilket innebär att de har egen erfarenhet av konsthantverk, som elev, lärare eller yrkesverksam hantverkspedagog. För en mera utförlig presentation av metodval och tillvägagångssätt, se kapitel fyra om *Metodval och tillvägagångssätt*. Informanterna fick följande instruktioner:

Jag skulle vilja att du så detaljerat som möjligt beskriver två konkreta situationer ur ditt eget liv, som handlar om hur du upplevt att tillverka hantverksföremål. Det är hela processen från idé till ett färdigt föremål, eller så långt som det nu blev färdigt, som är intressant.

Skriv ner allt som dyker upp i minnet i samband med de valda situationerna, såsom vad du gjorde, tankar du tänkte, känslor du kände, hur den omgivning du befann dig i var och även hur du upplevde att andra människor agerade i

samband med situationen. Inget av det du skriver kommer att bedömas såsom rätt eller fel, det är din upplevelse som gäller!

1. När du tillverkat något hantverksföremål som du verkligen blev nöjd med

2. När du tillverkat något hantverksföremål som du inte blev nöjd med

Ambitionen var att fånga faktiska upplevelser av ett konsthantverkande, och två kontrasterande sådana för att kunna jämföra de båda situationerna med varandra. Av de tjugo personer som ingått i studien är sex blivande hantverkspedagoger, nio lärare på Nyckelviksskolan vilket innebär att de också är praktiserande hantverkare, konsthantverkare och/eller konstnärer, en skolledare, och fyra yrkesarbetande hantverkspedagoger. Viktigt att poängtera att hos samtliga har jag främst varit intresserad av deras eget skapande, hur de upplevt att hålla på med ett skapande av konsthantverk. Fokus har inte varit de yrkesverksamma lärarnas och hantverkspedagogernas yrkespraktiker, även om dessa ämnen också ingick i samtalen. Alla namn som används i studien är fingerade.

I detta kapitel kommer en redogörelse för det resultat som visat sig i det insamlade intervjumaterialet. Det innefattar en generell beskrivning av vad upplevelser av ett konsthantverkande kan innebära, och vad som kännetecknar fenomenet konsthantverkande. Det som beskrivs är sprunget ur det empiriska materialet och resultat av en analys med en fenomenologisk metod. Ibland används citat för att understryka och bekräfta det som lyfts fram, ibland görs en sammanfattning av det empiriska materialet utan citat.

Under arbetets gång blev det tydligt hur människors tidigare erfarenheter av ett skapande påverkar upplevelsen av det görande som sker i stunden. För att presentera detta på ett åskådligt vis, har jag valt att dela upp presentationen av föreliggande studie i två på varandra följande avsnitt. Under det första avsnittet *Konsthantverkandets meningsstruktur*, presenteras den meningsstruktur som kännetecknar ett konsthantverkande. I nästa avsnitt vilket har rubriken *Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande* beskrivs den betydelse den egna erfarenheten har för upplevelsen av ett skapande av konsthantverk. I det avsnittet beskriver jag två ideala fall, vad som karaktäriserar dessa; att skapa konsthantverk som mindre erfaren och att skapa konsthantverk som mer erfaren. I verkliga livet finns alltid individuella skillnader hur någon upplever något. Vad som beskrivs i kapitel 6 i dess andra del är generaliserade upplevelser, för att göra det tydligare vari skillnaderna består mellan en mindre erfaren konsthantverkarens respektive en mera erfaren konsthantverkarens upplevelser av att skapa konsthantverk.

Utifrån fenomenologisk analys har identifierats tre övergripande generella kännetecken vilka alltid finns med i ett konsthantverkande. Det handlar om ett *Gestaltande av fysiska föremål*, vilket i sin tur karaktäriseras av fyra kännetecken, *Ett materialiserande i material*, *Användande av relevant teknik*,

Ett estetiskt formande, och att det handlar om ett gestaltande av fysiska föremål vilka är *både Bruksföremål och Konstföremål*.

Ytterligare ett övergripande generellt kännetecken för ett konsthantverkande är att det är ett *Personligt projekt* som är situerat i den enskilda människas möte med ett material. Ett annat kännetecken är att det alltid är ett *Dynamiskt förlopp* vilket kan visa sig i form av ett *kroppsligt bemötande* mellan människa och material, eller som ett *kognitivt bemötande* mellan människa och material. Här visas en sammanställning av de kännetecken som utgör den meningsstruktur för ett konsthantverkande, som har visat sig vid analysen av det empiriska materialet (numrering av rubriker förekommer här, för att göra strukturen tydlig):

1. Gestaltande av fysiska föremål

- 1.1 Ett gestaltande i material
- 1.2 Användande av relevant teknik
- 1.3 Ett estetiskt formande
- 1.4 Både bruksföremål och konstföremål

2. Personligt projekt

3. Dynamiskt förlopp

- 3.1 Kroppsligt bemötande
 - 3.1.1 *Meditativ hållning*
 - 3.1.2 *Kämpande hållning*
- 3.2 Kognitivt bemötande
 - 3.2.1 *Koncentrerad kognitiv hållning*
 - 3.2.2 *Problemlösande hållning*

Nedan kommer en beskrivning av dessa olika kännetecken, och en beskrivning av sätt på vilka de kan framträda.

1. Gestaltande av fysiska föremål

Ett skapande av konsthantverk kännetecknas av ett formande av fysiska gestalter sprungna ur det egna initiativet och görandet, gestalter i vilka estetiska ställningstaganden alltid inbegrips. Utgångspunkten för ett skapande av ett konsthantverksföremål varierar. Det kan börja med en abstrakt idé eller en inre bild av en fysisk gestalt. Det kan handla om att göra en gestalt i ett visst material, det vill säga att ha valt materialet först, eller att utgå från både idé och material samtidigt. När gestaltandet tar sin början i en abstrakt *idé* handlar det om att utgå från något icke-materiellt, att problematisera och undersöka denna idé om något, för att sedan materialisera den i en konkret gestalt. Exempel på idé skulle kunna vara hållbarhet eller vänskap. Att ha idén som utgångspunkt gör det möjligt att arbeta målrelaterat, eftersom det är möjligt att gå tillbaka till den ursprungliga idén och stämma av hur arbetet

har fortskridit. Det kan innebära att man vänder sig till helt nya material och tekniker, om inte själva idén är materialiserad.

Jobbar mycket med idén som utgångspunkt, för att sedan gestalta det som jag tycker mig se att idén handlar om. Och det handlar om begrepp och förhållningssätt, ja mycket om process och strukturer. (George)

Att ta sin utgångspunkt i en *inre bild* är också ett sätt att börja sitt arbete.

I somras hade jag en bild av drejade skulpturala vasliknande former som jag experimenterade med. (Rita)

En inre bild består av en tänkt materialiserad gestalt, som ibland uttrycks i en skiss vilken man sedan har som utgångspunkt för sitt arbete. Det kan också handla om att föra över denna tänkta gestalt till ett annat material, än den ursprungligen haft. Exempelvis gestaltandet av ett älskat husdjur, via ett fotografi av detta, till en tredimensionell gestalt i valt material. Man kan säga att abstrakt idé och inre bild till viss del hör samman som möjliga utgångspunkter. En abstrakt idé övergår till en inre bild, för att göra det möjligt att välja material.

Det är inte enbart tänkande och inre bilder som kan vara utgångspunkter, även *yttre bilder* och *sinnenstryck* kan vara utgångspunkt för ett gestaltande. Sinnesstryck kan exempelvis bestå av ljus och lukter, ibland kopplade till minnen upplevda för länge sedan.

Jag har ofta minnen som är förknippade med ljus....det drabbar en då, och det kan vara dofter också. (Patrik)

Ett gestaltande kan också ta sin början i ett *material*, och då är materialet valt redan från allra första början. Uppgiften blir att utforska och lära känna ett material. Ibland sker ett skissande direkt i materialet och ”idén” växer fram i materialet när man sätter igång och arbetar. Andra gånger bestämmer man material först och sedan idé innan arbetet börjar. I utbildningssituationer vilka syftar till att ge kunskap i ett visst material, är alltid materialet valt före idén.

Vår första rejäla uppgift i trä. Vi fick reda på måtten, materialet alträ och att reliefen kunde användas till skåpslucka om man så önskade. Med hjälp av bildhuggarjärn skulle vi hugga ut något vi tycker om. Vi skulle ha med oss skisser hemifrån. (Vanja)

Ibland renodlas dessa båda utgångspunkter, idén eller materialet så som visats ovan, men ofta handlar det om en pendling mellan dessa. Inte sällan väljs material och idé samtidigt.

Generella kännetecken för ett gestaltande av fysiska föremål är följande: *Ett gestaltande i material, Användande av relevant teknik, Ett estetiskt*

formande och om föremålets funktion som varande *Både bruksföremål och konstföremål*. Nedan kommer en genomgång av dessa kännetecken.

1.1. Ett gestaltande i material

Att skapa en gestalt i ett material, kallas här *materialiserande*. Det går att beskriva ett materialiserande som att det handlar om *övergångar* och/eller transformationer, vilka innefattar att låta något ta en materiell gestalt. Ett materialiserande av en idé kan ske genom en övergång från något abstrakt idémässigt till en inre bild, som materialiseras till ett yttre objekt. Ett materialiserande kan också ske som ett gestaltande vilket sker direkt i kontakten med materialet, handen formar utan att man har en egentlig idé om vad resultatet ska bli, exempelvis genom att skissa på papper eller att skissa direkt i det material som ska användas. Likaså kan ett materialiserande ske genom en omvandling av sinnesintryck via ett material, för att sedan göra en överföring av dessa materialiserade intryck till ytterligare ett annat material. Nedanstående citat visar hur flera intryck och känslor resulterar i konkreta bilder på ett skissblock, vilka sedan övergår till textila former.

Då åkte jag dit själv och bodde i en studentkorridor, och satt och tittade ut genom fönstret varje kväll när jag var hemma. Jag satt och tecknade och längtade hem litet. Det var ganska speciellt och spartanskt på olika sätt,.....det var lite isolerat, men jag tecknade och tecknade, fönster i mitt hus mitt emot och fönsterspeglingar och glimtar av ljus. Så fick jag olika former och symboler och detta hade jag i mitt skissblock, och så började jag tänka på att det skulle vara så otroligt härligt att trycka på sammet och göra kud-dar...Jag tror att jag ville ha något mjukt för det var en karg miljö, det var bara banker där jag bodde, och ett höghus, det enda man hörde var skate-boardåkarna som åkte, inget liv. (Nadja)

Ett konsthantverkande innefattar ett nära handhavande med det material man arbetar med. Det handlar om materialets beskaffenhet och dess villkor, i form av konsistens, formbarhet, hållbarhet, gripbarhet med mera. Material är sinnliga. Många kvaliteter avgörs exempelvis genom att se och känna. Beröring är centralt i ett konsthantverkande. Materialets egenskaper spelar stor roll och ju större kunskap man har om hur ett material fungerar, om dess möjligheter och begränsningar desto mera kan man tänja på materialets gränser. Det handlar dock inte endast om att erövra kunskap om sitt material, utan också att etablera en relation till sitt material. En relation som innefattar fascination, nyfikenhet och en beredskap att omfatta materialets egenskaper i sitt arbete.

Man har valt materialet av någon anledning som har med ens person att göra såklart, men det uppstår någon sorts, man arbetar *med* materialet, man kan ibland arbeta *mot*, det ser jag ju i elevgrupperna ibland. (Liv)

Material är olika och ger olika ramar, i form av möjligheter och begränsningar. Man kan därför också tala om olika kvaliteter av material, liksom också material har olika kvaliteter i sig.

Leran var ju lite dålig idag kan man säga, och hård och svårt att jobba med den. Och träet var sprucket och det kan jag ju inte rå för, men när jag målar så är det ju jag som har gjort hela grejen och det är därför jag är skyldig till allt och kan inte komma undan någonting, att det var en dålig pannå eller duk eller någonting. (Sonja)

I ovanstående citat förs fram hur måleriets material i sig erbjuder få ramar att hålla sig till, jämfört med andra material såsom lera och trä. Men även i måleri, handlar det om att lära känna sitt material; de färger och penslar man arbetar med, för att kunna göra ett arbete man blir nöjd med.

1.2. Användande av relevant teknik

Ett material hör nära samman med den teknik man arbetar med i materialet. Både val av material och teknik sammantaget påverkar arbetsförloppet, och arbetsresultatet. Ibland kan val av teknik man inte behärskar, utgöra en utmaning i ett bekant material. Omvänt fungerar självklart också, att välja ett okänt material till en välkänd teknik. Teknik innefattar arbetssätt vilka karakteriseras av olika storheter exempelvis i form av snabba processer och långsamma processer, slumpmässighet i relation till förutsägbarhet, skissartade drag i relation till noggrannhet och precision, handen som redskap i relation till handverktyg och maskiner. En tekniks karaktär formar arbetsförloppet. Exempelvis kan materialet textil omfatta många olika tekniker. Väving har ett långsamt och metodiskt förlopp, till skillnad från tygtryck vilket har ett snabbt förlopp under själva tillverkningsfasen. Men för att visa på komplexiteten så kan även tygtryck vara en långsam och metodisk process.

Ett annat ord för teknik skulle kunna vara arbetssätt. När det handlar om som konsthantverkare att föredra olika arbetssätt, går det att spåra överensstämmelse mellan personligt temperament och en tekniks karaktär. Tekniker har olika karaktärer, vilka passar olika bra för olika människor. Det kan exempelvis handla om en metodisk, långsam teknik, med stor grad av förutsägbarhet rörande slutresultatet och som kräver stor noggrannhet i utförandet. Eller om en snabb teknik, vilken kräver snabba beslut, skissartade handlingar och stort mått av oförutsägbarhet i delar av processen. Som konsthantverkare föredrar man ofta vissa av dessa skissade kvaliteter, beroende på den egna personligheten.

Man väljer ju ofta något som passar ens temperament och då kanske inte i gestalt utan i processen....Jag har en kompis som broderar väldigt långsamt, men så vid ett tillfälle var hon så stressad för att hon skulle bli färdig till en utställning, då lyckades hon brodera fortare men det som hände då var att hon plötsligt blev osäker, och det tycker jag är väldigt intressant som ett exempel.

Och hon blev osäker för att när hon broderade i sin vanliga långsamma takt, då hinner hon liksom så mycket och sedan går hon och gör annat och så kommer hon nästa morgon och ska fortsätta och då ser hon vad hon har gjort och hon klarar att bedöma det, men när det gick för fort då kom hon ur sin rytm liksom, hur hon värderar det och då blev hon osäker. (Ylva)

Men det handlar inte bara om att välja relevant teknik och för den egna personen ”rätt” teknik, utan också om att införliva tekniken i sitt kunnande. Ett införlivande som både kan vara mödosamt och svårt, men också en lustfylld utmaning.

1.3. Ett estetiskt formande

Ett estetiskt formande äger rum i en dialog mellan kropp, verktyg, idé om vad man vill göra och materialet. I den ömsesidiga dialogen sker hela tiden estetiska förhandlingar och ställningstaganden, vilka resulterar i det egna uttryckets estetik.

Man har ett uttryck som man vill åt. (Annelie)

Att skapa konsthantverksföremål inbegriper att befinna sig i ett spänningsfält mellan användbarhet och estetik. Det handlar om funktion, i betydelsen vad föremålet ska användas till, och det handlar om föremålets uttryck, i vilken utsträckning och på vilket sätt det personliga uttrycket av den som gjort föremålet finns närvarande. En närvaro vilken visar sig i val av form, färg och även funktion. Här finns också mått av nyskapande, om den som tillverkar väljer att göra andra lösningar än vedertagen norm eller mera följer det som är brukligt. Skicklighet och förmåga är också en del av det personliga uttrycket. Konsthantverkaren kan ses som närvarande i den färdiga produkten i form av dessa självvalda spår.

Estetiken utgörs inte enbart av tillverkarens egna uttryck, utan det är också något som bestäms i överenskommelse med omgivande kontexter, vilka den som konsthantverkar ingår i. Det kan röra sig om en Nyckelviksskoleestetik, eller om ett annat lokalt, regionalt eller globalt specifikt sammanhang. Det är både funktion och estetik som avgör när ett föremål är klart. I det estetiska avgörandet är det konsthantverkarens person som träder fram och fattar beslut. Ett beslut som inte bara avgörs av tanken, utan hela kroppen engageras.

Mitt öga vet när formen är klar. (Rosa)

Här finns också möjlighet att förhandla med sig själv om vad som är minimikrav.

Den blev inte riktigt klar, alltså jag slarvade nog ganska mycket där på slutet, och då brukar jag säga till mig själv. Den är färdig, den ska vara lite sådär ruffig, och så. Den var liksom filad, det blev en del av bilden, att den ska vara lite grovhuggen, så jag tröttnade nog. (Sonja)

Det är svårare att förhandla om funktionen, då det krävs ett visst mått av funktion hos ett föremål som ska brukas till något för att det ska fungera. Ett konsthantverksföremål är både ett bruksföremål och ett konstföremål i samma gestalt.

1.4. Både bruksföremål och konstföremål

Det som kännetecknar ett *bruksföremål*, är att det går att använda till något. Därför är det också enklare att avgöra när ett bruksföremål är färdigt, det är då den önskvärda funktionen finns där. Det finns för många en särskild tillfredsställelse i att tillverka något som går att bruka, saker som har en nyttoaspekt. Bruksföremål kopplas i regel till ett utövande av hantverk.

Jag tycker om liksom, saker som används. (Åke)

Ett *konstföremål* däremot kännetecknas av att det primära syftet med föremålet är att det inte ska användas till något specifikt förutom att vara ett konstföremål. Ett konstföremåls huvudsakliga syfte är att uttrycka något som berör eller upprör. Sedan kan det gå att använda konstföremålet till något men då har användandet ett sekundärt syfte. Beslut rörande funktion och estetik har betydligt friare ramar, när det rör ett avgörande om ett konstföremål är klart eller inte, då finns det inte någon färdig mall för hur det ska ta sig ut. Vetskapen om när en tavla är klar har endast den som målar tavlan, till skillnad från exempelvis den som tillverkar en stol, går den inte att sitta på så är det ingen stol.

2. Personligt projekt

Vad som också kan ses som ett generellt kännetecken rörande ett konsthantverkande, är att det alltid är ett projekt i betydelsen att det är ett görande som har en bestämd början och ett klart slut. Projektet är alltid personligt, i betydelsen att det är situerat i den egna personen och dennes görande. På så vis kan man kalla konsthantverkandet ett personligt projekt. Som konsthantverkare sköter man hela förloppet själv, och ansvarar för val av material, verktyg, tillvägagångssätt och utfall av processen. Man är också den som driver arbetet framåt.

Varför alla älskar hantverk, det är för att man själv har kontrollen, man bestämmer själv...Men det är någonting mer, besatthet i händerna, det är så jäkla härligt att få hålla på. (Nadja)

Att själv ha kontrollen innebär inte att det alltid blir som man själv har tänkt sig. När det går fel, får man som konsthantverkare lösa de problem som uppstått. Man är den som har det totala ansvaret från början till slut. Det personliga uttrycks inte enbart genom att det är ett eget mentalt projekt, utan också genom att det är ett kroppsligt projekt. Detta kroppsliga projekt handlar till stora delar om ett taktilt hanterande vilket innefattar finmotorisk precision, grovmotorisk fysisk styrka, kroppskontroll och att kunna moderera styrkan. Den egna kroppen är ett av arbetsredskapen, eller kanske det främsta arbetsredskapet.

Det var jättesvårt, och liksom hårt, hårt jobb. Fysiskt jobbigt också, det gör ont alltså, man får jobbigt i händerna, man får ont i kroppen, rygg, allting, ont i händerna. (Sonja)

Ytterligare en dimension av det personliga projektet är att det är en investering av den egna tiden i ett görande, där den investerade mängden tid inte går att avläsa i den färdiga produkten. Som exempel ges här att göra ett mönster i en trärelief, vilket innebär upprepade arbetsmoment.

Tanken var att vi skulle göra en dörr till ett skåp vi skulle tillverka. Att skulptera mönster var till en början jätteroligt, men jag insåg snart att det blir ganska tråkigt att lägga ner mycket tid och arbete på en repetition. Jag gjorde klart den, men jag monterade aldrig fast den färdiga luckan på skåpet. Jag hade tröttnat på mönstret, tröttnat på designen, och resultatet såg jättetråkigt ut. Dessutom går det inte ens ana att jag lagt ner så mycket arbete på den, för att den ser så simpel ut. (Åke)

Upplevelsen av det färdiga föremålet avslöjar sällan den mängd tid som investerats i ett görande för att åstadkomma slutresultatet. Till skillnad från annat arbete, ges sällan utdelning av belöning i relation till den egna förbrukade tiden.

Ett konsthantverkande är i grunden alltid ett personligt projekt, vilket vanligtvis utövas som ett ensamt projekt eller som ett socialt delat projekt. Som ett ensamt projekt är det något som utövas i ensamhet, i den egna verkstaden eller i hemmet. Här finns då färre möjliga personer att involvera, än om man befinner sig i ett sammanhang där flera konsthantverkare vistas samtidigt. Om konsthantverkandet sker som ett socialt projekt, innebär det att det handlar om en gemensam delad upptagenhet då man vistas i samma lokal som andra vilka gör liknande saker. Man har ett gemensamt övergripande syfte med sitt görande och en tillgång till varandras kunskap, men det är det egna personliga projektet som är i centrum.

Det bästa av allt det är att arbeta koncentrerat i samma rum som andra människor, som arbetar koncentrerat det är det bästa tycker jag. (Ylva)

Det gemensamma görandet skapar en känsla av samhörighet, men socialiteten skapas inte främst verbalt, utan det är själva görandet som är det sociala kittet. Var och en har eget fokus i sitt eget individuella pågående projekt. Då flera arbetar i samma rum finns också möjligheten att dela allas samlade kunskap. Konsthantverkandets dynamiska förlopp som personligt projekt innefattar olika sätt att vara på i mötet med det material man arbetar med, sätt som beskrivs nedan.

3. Dynamiskt förlopp

Ytterligare ett generellt kännetecknen för ett skapande av konsthantverk, handlar om hur subjektet upplever själva processen. Upplevelsen av ett konsthantverkande kännetecknas av att det är ett dynamiskt förlopp, att gå från första utgångspunkten till den färdiga slutprodukten. Vad som beskrivs här är dock inte processens förlopp, utan möjliga sätt att vara i detta förlopp. Det handlar om sätt som man växlar mellan, och där personlighetens karaktär ibland inverkar på vilka sätt man föredrar.

Ett konsthantverkande är ett förlopp vilket innefattar ett praktiskt görande där arbetet fortlöper med ständiga återkopplingar i tanke och kropp som formar det fortsatta arbetet. Dessa återkopplingar sker samtidigt som ett in-korporerat görande äger rum, eller under avgränsade pauser vilka består av längre eller kortare avbrott. Under dessa pauser distanserar man sig från det man har för händer, betraktar och begrundar vad man gjort och hur man vill gå vidare. Då konsthantverkaren själv är den som styr förloppet, är det möjligt för denne att hela tiden följa vad som sker, och att upprepade gånger avgöra om resultatet är tillfredsställande i relation till vad som var tänkt, eller inte. Att hela tiden få iakttagbara återkopplingar till det görande man har för handen innebär att det är möjligt att stämna av och ändra riktning, närhelst det behövs, på så vis är det ett dynamiskt skeende.

I det empiriska materialet har identifierats två olika hållningar, vilka kan existera samtidigt för en och samma person. Vad som beskrivs här är hur det kan ta sig ut när man intar en hållning i taget. Ibland är det inte så tydligt vilken hållning man har, eller om man använder sig av båda. Här beskrivs vad som kännetecknar dessa olika separata sätt att vara i arbetet med ett material. De nedan valda situationerna är situationer där sättet att vara i relation till materialet blir tydligt. Det handlar om situationer av koncentration och situationer där det gäller att lösa problem. De förhållningssätt som identifierats är att man kan ha ett *kroppsligt bemötande* av sitt material och att man kan ha ett *kognitivt bemötande* av sitt material. En människa möter alltid materialet som en enhet bestående av kropp och psyke, men ett bemötande kan exempelvis vara mera eller mindre kroppsligt, och mer eller mindre kognitivt orienterat. Kroppen finns alltid med liksom psyket, frågan är vad som är mer eller mindre ”framträdande”. Här beskrivs först hur ett kroppsligt

bemötande visar sig, och sedan vad som kännetecknar ett kognitivt bemötande.

3.1. Kroppsligt bemötande

Att ha ett kroppsligt bemötande av sitt material kännetecknas främst av att möta sitt material på en icke-verbal nivå. Jaget överlåter sig till ett kroppsligt flöde och det är som kroppsligt subjekt man förhåller sig till materialet. Ett sådant sätt att vara blir särskilt tydligt när det, som nämndes ovan, handlar om tillstånd av koncentration och tillstånd som syftar till att lösa problem, något som här benämns som kamp. Det mentala finns med, men det är främst på en kroppslig nivå som man går in i en relation med materialet. Först beskrivs hur en koncentrerad kroppslig hållning kan vara något som kallas en meditatив hållning, sedan beskrivs vad man skulle kunna kalla en kroppslig problemlösning i form av kamp, en kämpande hållning.

3.1.1. Meditativ hållning

En meditatив hållning uppstår då man arbetar med inkorporerade taktila arbetsuppgifter vilka är relaterade till materialet, och som inte kräver någon större tankeverksamhet. Det handlar om att utföra arbete som man är förtrogen med hur det utförs, kroppen vet vad som ska göras man behöver inte använda tanken som hjälp för att kunna utföra dessa sysslor. De kan pågå då tanken sysslar med annat än att just tänka på det görande som är för handen, det handlar om ett kroppsligt bemötande som också skulle kunna beskrivas som en kroppslig uppmärksamhet. Det handlar dock inte om en uppmärksamhet på vad som sker med kroppen, utan ett kroppsligt förhållningssätt.

Jag gör saker utan något speciellt syfte som inte ska användas i något speciellt sammanhang, utan att jag håller på mest för min egen skull och låter tankarna vandra att det är någon sorts vila och arbete samtidigt. (Liv)

Upplevelser av meditatив hållning kännetecknas av att de innefattar ett mera planlöst arbete. På så sätt att det särskilda arbetsmomentet inte kräver ett mentalt engagemang för att nå sitt specifika mål. Det kan röra sig om ett moment bestående av upprepningar vilket ingår i ett större arbete, men det är ett arbetsmoment vilket är avgränsat och väl införlivat i kroppen. Tanken kan vandra fram och tillbaka och kroppen förmår ändå att fullgöra vad som krävs.

Jag blir fångad och kopplar bort, och det är jätteskönt utom ibland när det är stopp någonstans. (Vanja)

Upplevelser av meditatив hållning kan uppstå i stunden, avbrytas, för att sedan återuppstå igen när de hindrande problemen lösts. Det monotona upp-

repandet av väl införlivade rörelser bidrar till att skapa upplevelser av lugn och ro, avkoppling, tillfredsställelse och vila.

En annan sak med hantverk är att många moment är meditativa. Till exempel att sandpappra lätt, fram och tillbaka, att ”fina” till leran, göra den slät, att väva fram och tillbaka, att hamra på metall, kanske finns det fler tillfällen. Vid dessa moment upprepas samma rörelser vilket jag tycker är speciellt lugnande när de görs en längre stund. (Filippa)

Att ha en meditativ hållning i relation till sitt material kan innebära att kropp och tanke har olika riktningar, men det behöver inte vara så. Det kan handla om en kroppslig hållning, där tanken uppehåller sig vid hur det framtida föremålet kommer att gestalta sig under tiden kroppen arbetar med något den kan.

3.1.2. Kämpande hållning

Att gå in i relationen till sitt material med en kämpande hållning, innefattar att främst möta sitt material kroppsligt. Det handlar om att man har ett ”problem” att lösa, vilket inte behöver vara ett problem som går att beskriva verbalt på så vis att man kan precisera vad som behöver göras och hur detta ska göras för att man ska åstadkomma den lösning man söker. Problemet handlar ofta om att man har ett speciellt uttryck som man vill åstadkomma, men man inte vet hur man ska ”hitta” detta uttryck. Det är främst utifrån känsla och intuition som handlandet sker, snarare än utifrån ett logiskt rationellt handlande. Kämpandet kännetecknas av att vara ett förlopp vars utgång icke är möjligt att förutsäga, och i egenskap av att man upplever det vara något icke påverkbart, kan det anta dimensioner som upplevs vara magiska, nästan av övernaturlig art. Det icke påverkbara kan vara sådant som finns som givna villkor i den teknik eller i det material man använder.

Du kan inte bestämma något. Du råar inte över det. Du vet inte ens om det håller. Det är fantastiskt spännande, sedan är man ju knäpp ibland. När jag har gjort någonting, jättestora grejer och det spricker, någonting när det kommer ut sådär men det är så. Det är, jag tycker det är så fantastiskt spännande man har ingen kontroll över det, men när det blir bra så kan det bli så fantastiskt. Det är magiskt, det är magiskt. Du vet inte. Allt blir unikt. (Rita)

Att kroppsligen gå in i en kamp med sitt material är ett taktilt och sensuellt arbete. Material och teknik är införlivade och förkroppsligade, och fokus i arbetet är själva görandet. Materialet blir en reell motpart i arbetet.

Syftet det är mötet med den här duken och det jag håller på med, och det skönaste när man kommer in i det här är att ibland får man bara vara med. Duken och penslarna bara släpper in en, och ibland får man bara en härlig känsla och ibland är man bara inte med. Duken släpper inte in en, man kan jobba arslat av sig, om man får uttrycka sig så utan att man får vara med. (forts.)

Då har man ju hamnat i ett problem som inte alla behöver ha med det här konkreta, hur jag ska lösa det tekniskt. Utan det är en känsla som finns som man bearbetar. Man brottas och brottas och brottas med. Jag kan känna att jag går en brottningsmatch med duken, som bara står helt still, och sedan helt plötsligt får man vara med, och i de här mötena händer det ju saker. (Mona)

Den kamp som beskrivs ovan i citatet, är inte en kamp som handlar om att lära sig hantera en viss teknik eller att lära känna ett visst material. Det är en kamp i att uttrycka något med materialet. Ett material med dess specifika egenskaper, vilka är införlivade hos den egna personen. Kämpandet är arbetsamt, och åtråvärt för kampen handlar inte bara om att gestalta ett uttryck, utan den kan också syfta till att iscensätta inre processer. Det handlar om ett gestaltande av känslor till materialiserade uttryck.

Att inta en kämpande hållning gentemot sitt material, kan också uttryckas som en kamp mot sin okunskap och oförmåga. Då är det en kamp som resulterar i erövrad kunskap om hur problemet kan lösas. Exempel ges i citatet nedan. Det handlar om svårigheten i att lära sig hur man får till en rundning i materialet trä, och man skulle kunna tala om ett kroppsligt sätt att hantera problemlösning.

Du milde jag kunde inte få till rundningen på det, och ja men du vet, och det räckte så här att jag stod ibland och jag skulle kunna börja gråta för att jag tyckte ibland att det var så otroligt svårt och det var ett så otroligt jävla motstånd. Och till slut blev det så här bara, att jag var tvungen att bestämma mig. Antingen så lägger jag ner det. Jag kan göra någonting annat istället, men till slut så blev det sådan prestige mellan mig och den där jävla träbiten, att nej jag fick inte ge mig. För jag ville lära mig hur man gör runt i trä fastän det är svårt, så jag fortsatte och fortsatte så till slut så blev det ju. (Rita)

Att vara inne i en kamp med sitt material som motpart, kännetecknas av ett fysiskt och psykiskt energislukande engagemang. Ett engagemang vilket vid gynnsamma utfall resulterar i ett materialiserande av inre ej hittills formade gestalter.

3.2. Kognitivt bemötande

Att ha ett kognitivt bemötande av sitt material kännetecknas främst av att möta sitt material på en kognitiv nivå. Jaget har möjlighet till att vara involverat i den skapande processen. Det är ett mentalt subjekt som förhåller sig till materialet. Liksom ovan handlar det hela tiden om kroppen och psyket som enhet. När det handlar om ett kognitivt bemötande är det främst mentalt som man möter sitt material, det vill säga det är det mentala som styr hållningen men både kropp och psyke är båda med hela tiden med.

Först beskrivs hur en koncentrerad kognitiv hållning visar sig, det vill säga när tanken är totalt koncentrerad på den uppgift man har för handen. Sedan beskrivs också en problemlösande hållning utifrån ett kognitivt sätt att gå in i en relation med sitt material.

3.2.1. Koncentrerad kognitiv hållning

När både tanken och det kroppsliga görandet är fokuserade på gemensam sak, genereras upplevelser av ett totalt absorberande flyt. Ett tillstånd vilket kännetecknas av ett varande i total koncentration i den situation som är. Till skillnad mot en meditativ hållning där kroppen fokuserat kan rikta sig mot sitt görande under det att tanken ”vandrar fritt”, är det betydligt svårare för kroppen att göra något annat när det kognitiva medvetandet är riktat mot sitt projekt. Om det är möjligt benämns detta i vardagligt tal som simultanför-måga. Grundläggande förutsättningar för att uppleva en koncentrerad kognitiv hållning är tillgång till obruten tid, och att det råder ett obehindrat samspel med kropp, material, idé och den fysiska omgivningen. Basala kroppsliga behov kan ställas åt sidan och inte ägnas den uppmärksamhet de vanligtvis får, då det gäller ett särskilt avgränsat projekt.

När man är inne i en sådan period då behöver man inte så mycket sömn. Man äter, och jag somnar direkt när jag lägger mig och så vaknar jag, pling och är jättekoncentrerad. Och det är ju det som gör att det inte blir några missar då.
(Annelie)

Koncentrerad kognitiv hållning kännetecknas av att vara något som uppstår när det råder en stark målinriktning. Man arbetar mot ett konkret uttänkt mål och det finns endast tillgång till en viss utmätt mängd tid för att nå detta mål, man behöver bli klar med något i relation till en utsatt deadline. Upplevelser av koncentrerad kognitiv hållning inbegriper intensitet, kraft och energi i det görande som sker, något att åtrå i sig som ett kroppsligt välbefinnande. I en koncentrerad kognitiv hållning finns potentiella möjligheter för utveckling och för att skapa nytt, på så vis att det är i dessa situationer som det ofta görs framsteg i arbetet som i sin tur åstadkommer utveckling. Det handlar många gånger om upplevelser av djupt välbefinnande för den som skapar.

Det är som ett rus på något sätt och vis, där jag liksom jag går in i det så fullständigt. Så jobbar jag så otroligt mycket, för att jag har ju gått och lagt mig med kläderna på liksom och inte ens tagit av mig dom. Och när jag lägger mig ner och är så otroligt trött, det är ju ändå ett fysiskt arbete, så kan jag ändå inte somna, för jag ligger och tänker på vilka former jag ska göra liksom. Och då kan jag känna, ja är det sjukt eller friskt, vad är det för något?
(Rita)

Att hålla på med ett skapande av konstnätverk under en så totalt fokuserad uppmärksamhet, kan även generera återkoppling på andra områden i livet. Exempelvis kan det innebära att personliga problem upplevs på ett nytt sätt efter en sådan intensiv upplevelse. Genom att ge sig hän till ett koncentrerat kognitivt möte med sitt material, kan man skapa sig en egen ”frizon”. Det innebär att både kropp och psyke är totalt ”upptagna” av det skapande man är involverad i. Man lägger andra tankar åt sidan, då ett skapande har karak-

tären av att vara en uppslukande aktivitet. Man skapar distans till den egna upptagenheten med sig själv, genom att vara upptagen med något man finner lustfyllt och meningsfullt.

De personliga problem som jag har i mitt liv, jag tror ju att man bearbetar dem någonstans ändå, även om man inte konkret sitter och tänker på dem. Att sova på saken att man lämnar det hän. Det kanske är samma sak med skapandeprocessen, att ja man skapar på saken. Då sätter man sig inte ner konkret och punktar upp hur man ska göra, utan man är här och nu, och någonstans bearbetar man det och sedan när man kommer ifrån så har det faktiskt hänt något, man har bearbetat det och har en annan syn på problemet eller livssituationen. (Rita)

Koncentrerad kognitiv hållning kan vara något som kännetecknar en avgränsad upplevelse, men det kan också vara något som sker under en tidsperiod, kortare eller längre. På så vis är det är skillnad på upplevelser av en kroppslig meditatativ hållning, vilken kan uppträda under kortare sekvenser och uppstå igen när det som hindrade är åtgärdat.

Men samtidigt just den perioden när jag höll på med de där, då hade jag nog lite av det här som man kallar för, the flow, faktiskt. Det hände, det finns ju så är det. Men det är minsann inte varje dag man upplever det, och inte heller varje år heller ska jag säga. Det är egentligen väldigt sällan men då, den perioden då tyckte jag att jag hade det. (Liv)

Min självupplevda känsla är att i lyckliga stunder i sådana här hantverkssituationer så känner jag en stark befrielse. Jag vet inte om du har erfarenheter utav meditation, det har jag och det påminner lite om det, den känslan efteråt av lätthet och någon slags lugn...Den här närvaron, koncentrationen, och att man blir så fokuserad på en påtaglig uppgift, det gör att det löses upp andra saker som rör sig i ens sinne. (Ivan)

En koncentrerad kognitiv hållning kan också innefatta upplevelser av meditatativ karaktär, men av en annan art än det som beskrivits ovan under meditatativ hållning. En koncentrerad kognitiv hållning handlar om ett görande där kropp och medvetande upplevs som en enhet, och vad som innefattas i en sådan "total" upplevelse. En total upptagenhet av något, innefattar en avskärmning gentemot annat runt omkring. Denna totala upptagenhet då både kropp och psyke är fokuserade på en och samma sak kan upplevas som en vila efteråt, trots att ett fysiskt ansträngande åtagande har ägt rum. Det handlar om en vila från något, från det som vanligtvis upptar psyket i form av olika tankar, till det koncentrerade görandets vila. Denna kan beskrivas ha en meditatativ karaktär, som blir synlig först efteråt.

3.2.2. Problemlösande hållning

Att utgå från en kognitiv hållning när det handlar om att lösa problem, handlar om att finna adekvata logiska och rationella lösningar på de problem som uppstår. Det rör sig ofta om tekniska lösningar.

Och skåpet bestod av femtio, sextio stycken bitar av eneträ och var en utmaning, det var ju det bara. Och han ville ha småbitar, för han visste precis hur han ville ha det. Det var massor av bitar så det skulle egentligen inte gå att göra. Ja, under arbetets gång besökte han mig säkert tio gånger, han var helnöjd varje gång och jag blev gladare och gladare ju mer tid det gick. (Ingvar)

Men kognitiv problemlösning involverar i allra högsta grad också ett kroppsligt bemötande av det material man arbetar med. Till skillnad från den kroppsliga icke-verbala kamp som beskrevs ovan, handlar en kognitiv hållning när man löser ett problem om att logiskt tänka ut vad man gör. Kroppen vet inte vad den ska göra, utan kräver tankens förutseende uppmärksamhet för att kunna lösa de problem som uppstår. Det är något som kännetecknar en mindre erfaren konsthantverkarens görande, att med hjälp av tankens fokusering försöka få kroppen att utföra de rörelser och moment som man vill. Ett ovanligt görande kan ses som en pågående problemlösning. Varje involverad rörelse kan i sig vara en problemlösning som kräver mental och kroppslig koncentration.

Det var väl roligt men det var hela tiden på gränsen till att det kunde gå åt skogen, så att man tog i för mycket eller att det skulle gå sönder, och det kändes som att om det går sönder där, då är det kört om något går sönder i lera till exempel så kan jag laga det liksom fixa på något sätt, trycka i tummen, det går ju att fylla upp. Men det kan man ju inte med trä på samma sätt.

(Sonja)

Men det kan också handla om en problemlösning av systematisk karaktär, där man går igenom, prövar och utesluter alternativ som inte fungerar. Följande citat beskriver ett sådant projekt. Punkterna mellan meningarna visar på att de är tagna ur en längre och mera utförlig berättelse, som handlar om att kastas mellan hopp och förtvivlan i ett sökande efter en lösning på det problem man satt sig för att lösa.

Så hittade vi något gammalt recept, och så blandade vi till och det var så oerhört svårt och intressant.....Det var en mardröm, fruktansvärt svårt.....Det var ju oerhört kul och spännande, jag testade på annat material, det gick inte det blev bara något grådaskigt hur som helst.....Det var det underbaraste som jag varit med om.....Hemskt konstigt, en svår teknik, jag provade och gjorde igen och igen.....Det var nästan för svårt.....Det var en sådan lycka att det var fantastiskt. (Nadja)

I exemplet visas att svårlösliga problem genererar upplevelser vilka kännetecknas av trötthet, uppgivenhet, sorg eller ilska, men också att resultatet av en lyckad problemlösning däremot kännetecknas av tillfredsställelse och nöjdhet. Ett konsthantverkande innefattar som nämnts tidigare, inom en och samma person både en kroppslig hållning och en kognitiv hållning. Hur växlingar mellan dessa sker beror av uppgiftens art och den enskilda individens sätt att vara.

Sammanfattning – konsthantverkandets meningsstruktur

Vad är att skapa konsthantverk? I den del av studie två vilken redovisats ovan, har jag genom att studera människors upplevelser av ett konsthantverkande med hjälp av fenomenologisk metod, beskrivit vad som kännetecknar ett konsthantverkande genom att beskriva dess meningsstruktur. Kortfattat skulle man kunna säga att ett konsthantverkande handlar om att i ett personligt situerat projekt gestalta fysiska föremål. Detta gestaltande kännetecknas av att vara ett dynamiskt förlopp, vilket när det handlar om konsthantverkandets dynamiska skeende inbegriper att man är uppmärksam och fokuserad på vad man gör. Här följer en översiktlig sammanfattning av det studerade fenomenet.

Ett konsthantverkande lämnar tydliga spår i form av ett föremål, som finns kvar långt efter att processen har avslutats. Det är ett gestaltande som sker i ett eller flera material med hjälp av relevant teknik. Vad som kännetecknar det konsthantverksföremål som växer fram under processens gång är att det har ett estetiskt uttryck, är ett föremål som går att använda och är ett konstföremål, allt i samma gestalt. Genom att utgå från det ändamålsenliga syftet med det föremål som gestaltas, definieras ett konsthantverksföremål som både något användbart och som ett personligt uttryck med en konstnärlig dimension.

Ett konsthantverkande är alltid personligt situerat, det vill säga det utgår från den egna personens önskemål och ställningstaganden, vilka ger form till det färdiga föremålet. Att skapa ett konsthantverksföremål är också alltid ett projekt, i betydelsen något som har en identifierbar början och ett tydligt slut. Den som är konsthantverkare är den som själv ansvarar för hela förloppet från början till slut. Ofta är ett gestaltande av ett konsthantverksföremål ett ensamt projekt, vilket utförs i avskildhet i egen verkstad. Men det kan också vara ett socialt projekt, i betydelsen att var och en arbetar med sitt eget arbete i samma rum som andra. Det innebär att man har en gemensam delad upptagenhet, i betydelsen att man har det egna ansvaret för sitt arbete, men tillgång till andras kunskap och sällskap. Ett konsthantverkande kännetecknas också av att vara ett dynamiskt förlopp, på så vis att det inte är förutsägbart, utan utformas i ett samspel mellan valt material, teknik och den som konsthantverkar.

Olika sätt att uppleva konstantverkandets förlopp har identifierats, sätt vilka handlar om olika förhållningssätt i relation till materialet, som ett *kroppsligt bemötande* eller ett *kognitivt bemötande* av materialet. Dessa olika förhållningssätt till materialet, blir tydliga i situationer av koncentration och i situationer där det handlar om att lösa ”problem”. En människa möter dock alltid materialet som en enhet bestående av kropp och psyke, men med ett bemötande som kan vara mer eller mindre kroppsligt, eller mer eller mindre kognitivt orienterat. Kroppen finns alltid med liksom psyket, frågan är vad som framträder. När det handlar om att förhålla sig till problemlösning, omfattas ett görande där man letar efter ett specifikt resultat, och då upplevs även ett sökande efter det specifika uttrycket som ett problem.

Om man utgår från ett kroppsligt bemötande av materialet, visar sig denna hållning vid ”problemlösning” som en *kämpande hållning*. Det handlar om att hitta en lösning på hur man ska kunna uttrycka vad man syftar till i sitt material, att hitta det uttryck man söker. En kämpande hållning involverar ofta starka känslor av både positiv och negativ karaktär. Kampen förs intuitivt på ett känslomässigt plan, med en icke förutsägbar utgång.

Utifrån ett kognitivt bemötande av materialet löser man svårigheter av framför allt rationell och logisk karaktär. Denna *problemlösande hållning* kännetecknas av att man behöver tankens hjälp för att förstå vad man gör. Kroppen ”vet” oftast inte vad den ska göra det vill säga det handlar inte om införlivade arbetsuppgifter som går att utföra på ett automatiskt vis, utan om göranden vilka kräver tankens förutseende uppmärksamhet för att kunna lösa de problem som uppstår.

Även när det handlar om situationer av koncentration har det i materialet identifierats två skilda hållningar, en med en kroppslig bas och en med en kognitiv bas. En *meditativ hållning* vilken kännetecknas av ett kroppsligt görande som uppstår då man arbetar med införlivade taktila arbetsuppgifter vilka är relaterade till materialet. Dessa uppgifter kräver inte någon större tankeverksamhet. Denna meditativa hållning inbegriper ett välbefinnande som liknar upplevelser av meditation, och kännetecknas av lugn, ro och avkoppling. Tanken kan vandra fritt medan det kroppsliga görandet pågår.

En *koncentrerad kognitiv hållning* innefattar en hållning av total fokusering i den situation som är. Det sker en absolut samstämmighet i det mentala och kroppsliga görandet, men det är dock det mentala som styr och anger riktningen. För att uppnå ett sådant totalt flyt i sitt görande, krävs tillgång till obruten tid och att det råder ett obehindrat samspel mellan kropp, material, idé och den fysiska omgivningen. Det är ofta efter avslutat arbete som upplevelsen liknar en genomförd meditation.

Upplevelser av *meditativ hållning* och av *en koncentrerad kognitiv hållning* upplevs som välbefinnande, men det är upplevelser av olika karaktär. För att uppleva ett välbefinnande så kräver båda hållningarna att den som konstantverkar samspelar obehindrat med sitt material. I de fokuserade ögonblicken då man upplever sig vara en enhet med sitt material oavsett om

det handlar om en kroppslig eller en kognitiv hållning, kan ”ett skapande på saken” inträffa, det vill säga något som liknar en terapeutisk effekt uppstår. Man får paus från det som tynger och det blir möjligt att fylla på med något annat och få distans till sin egen situation.

I avhandlingens avslutande kapitel kommer jag att diskutera dessa olika hållningar, ett kroppsligt bemötande och ett kognitivt bemötande, som ett kroppsligt meningsskapande och som ett mentalt meningsskapande, för att utifrån dessa begrepp skapa förståelse för vad som kännetecknar konsthantverkandet som mänsklig aktivitet.

Erfarenhetens betydelse i ett konsthantverkande

I den återstående delen av kapitel sex redovisas delar av resultatet från studie två, som svar på frågan: Vilken betydelse har erfarenheten för upplevelsen av ett konsthantverkande? Den första analysen av det insamlade materialet, bearbetat med hjälp av EPP-metoden gav viktiga insikter vilka jag arbetat vidare med. Det visade sig vara av betydelse *när* i sin karriär som konsthantverkare, som ett skapande hade ägt rum. Det fanns tydliga skillnader mellan den mindre erfarnas upplevelser och den mera erfarnas upplevelser av att skapa konsthantverk, något som tydligt indikerar att en människas samlade erfarenhet färgar nya upplevelser.

I en sammanställning och granskning av vad dessa upplevelser av ett konsthantverkande handlade om, utkristalliserades några kategorier vilka rör centrala dimensioner i ett gestaltande av konsthantverk både hos den mindre erfarna och hos den mera erfarna. Dessa tre kategorier kan ses som exempel på kategorier där skillnader i erfarenhet hos den som konsthantverkar blir tydlig. Det handlar om hur en konsthantverkares erfarenhet visar sig när det rör *kompetens, krav och tillit*. Det bör sägas att dessa dimensioner av ett konsthantverkande hör nära samman, då de är delar av samma process, men genom att lyfta fram dem som skilda, går det att belysa specifika skeenden.

Samtliga kategorier relaterar både till gestaltungsprocessen och till den färdiga produkten. Det som är intressant här är att visa på hur upplevelserna skiljer sig åt, beroende på den samlade erfarenhet man har som konsthantverkare. De beskrivningar som presenteras nedan ska ses som ideala fall av den mindre erfarnas upplevelser respektive den mera erfarnas upplevelser, det finns alltid personliga variationer i hur man upplever något. De personer vilka berättat om erfarenheter som mindre erfarna konsthantverkare, har berättat om upplevelser av skapande vilka har ägt rum under en utbildning eller i början av eget entreprenörskap.

Nedan beskrivs hur en mindre erfaren respektive en mera erfaren konsthantverkares upplevelser av kompetens, krav och tillit kan skilja sig åt, i relation till den mängd erfarenhet man har.

Kompetens

Att göra något som man inte har erfarenhet av tidigare, att vara i en okänd process kan vara påfrestande, men också något som väcker nyfikenhet och spänning. Det empiriska materialet visar att upplevelsen av ett konsthantverkande till viss del beror av den samlade kompetens någon har.

När det handlar om **en mindre erfaren konsthantverkare** är ambitionen oftast att lära sig hantera teknik och material. Det innebär många gånger svårigheter att förutse hur processen kommer att gestalta sig, eftersom man inte har varit med om denna process innan och införlivat den erforderliga kunskapen, som krävs för att genomföra hela processen. Ofta finns hos den mindre erfarna både entusiasm och glädje blandat med iver och otålighet innan det faktiska arbetet startat. Dessa känslor genereras ofta av tanken på den färdiga produkten. En tanke som är viktig i ett initialskede för en mindre erfaren konsthantverkare, då den färdiga produkten är något man kan föreställa sig, ha en tanke om. Det är däremot svårt att ha en överblick av själva processen. Man vet inte hur lång tid de olika momenten kommer att ta och man vet inte heller om man har den kompetens som krävs för att utföra vad man tänkt sig.

Jag tror inte att jag var tillräckligt motiverad, jag nådde väl inte det resultat jag ville ha tillräckligt snabbt. (Carita)

Det är lätt att som mindre erfaren få problem med vikande motivation, då fokus för den mindre erfarna ofta är den färdiga produkten, inte att uppleva vägen dit. Det föreligger stor risk för upplevelser av trötthet och uppgivenhet, brist på tålamod och ett begynnande ointresse för sitt arbete särskilt i långsamma och monotona processer där man inte ser så mycket av det kommande resultatet.

Ofta så är det ju så att man är entusiastisk i början, och sedan för att färdigställa det, då måste man liksom gå in lite mer sådär, och det är lite var man lägger sin egen nivå av petighet liksom. Det är så mycket arbete på det som man kanske i sig inte tycker är så roligt, det kanske är innan roligheterna tar form. (Åke)

För den mindre erfarna är också avgränsningen av ett arbete, att det har en tydlig början och ett tydligt slut, något som upplevs positivt. Det är viktigt för den mindre erfarna att processen faktiskt upplevs vara slut. Det blir ett tydligt resultat som går att förhålla sig till. Ett konkret syfte med hantverket ger motivation till att erövra den kompetens som krävs för att slutföra arbetet.

För det är ju inte alla människor som vaknar och känner åh, idag ska jag hantverka lite! Man kanske inte alls vill det över huvudet taget, och då kanske det kan behövas en sådan motivation att jag ska sy gardiner hem till min syster, inte bara jag ska sy gardiner. (Carita)

Som mindre erfaren brottas man med en faktisk brist på kompetens, och ibland innefattas i det, att möta känslor av oförmåga då det handlar om att lära sig något nytt. Det sker en pendling mellan lust och olust, mellan intresse och ointresse, något som för den mindre erfarnas arbete kan växla med relativt korta intervall, exempelvis då en trötthet över ovana rörelser infinner sig.

Nej alltså jag tror att det var många med mig som tyckte att det var jättesvårt och liksom, hårt, hårt jobb, fysiskt jobbigt också. Det gör ont, alltså man får jobbigt i händerna man får ont i kroppen, rygg, allting. Ont i händerna.

(Sonja)

För den mindre erfarna konsthantverkaren kan upplevelser av tvivel, frustration och osäkerhet inför arbetet dyka upp, därför att man inte vet om man har tillräcklig kompetens. Växlingar mellan nöjdhet och missnöjdhet kan fungera som en drivkraft, att hela tiden vilja komma vidare och åstadkomma något man blir ännu mera nöjd med. Men hos den som är mindre erfaren kan dessa växlingar lätt bli något som stoppar upp processen, om man inte vet hur man ska gå vidare från ett missnöje.

Att det är därför man håller på, för att man aldrig blir nöjd. Det är en sådan stark drivkraft! Det är det som hela tiden för en vidare, att man aldrig blir riktigt nöjd.Det klart att man blir riktigt glad ibland när man ser att en tanke som man har tänkt och så blir det så att man förverkligar det, men det är inte lätt.

(Rita)

Men när man lyckas åstadkomma det man strävat efter och övervunnit både tvivel och okunskap, finns i en nybörjarposition ett välbefinnande i form av starka känslor av tillfredsställelse och lycka, över att ha tillverkat något som man blir nöjd med. Att lyckas för första gången är bara möjligt en gång!

Eftersom vi hade kämpat så oerhört mycket och inte gett upp. Gråtit. Kämpat. Det var en sådan lycka, att det var fantastiskt. Ja det var en härlig historia, ja det var det, men den kantades ju av det där vacklandet, det går inte, det var en enorm kamp. (Nadja)

Betydelsefullt är de första gångerna man gör något man blir väldigt nöjd med. Den starka glädje ett lyckat arbete kan inbegripa för en nybörjare skiljer sig från upplevelser som mera erfaren, därför att hos den mera erfarna finns erfarenheter som ett raster genom vilka upplevelserna silas.

Det finns naturligt hos **den mer erfarna konsthantverkaren** en större tilltro till den egna kapaciteten. Teknik och materialkännedom är införlivad kunskap, vilket innebär att de oftast inte längre bereder några hinder i utförandet av processen. Man har betydligt större förutsättningar i form av kompetens och erfarenhet att faktiskt uppnå det resultat som man strävar efter, än den mindre erfarna.

Man glömmer ju bort. Det är lätt att glömma det tycker jag, för jag kan inte säga att det är okomplicerat att hålla på med skapandet, men det är ju väldigt mycket mer okomplicerat än det var i början.

Intervjuare: Att vila i på något sätt att du kan?

Ja, jag kan och allt blir väl inte bra, man gör sina blunder, men det utvecklas ju vidare om man jobbar liksom. (Ylva)

För den erfarna konsthantverkaren är det en tillfredsställelse i att kunna behärska material och tekniker och utföra vad någon frågar efter. Man kan klara av utmaningar, både sådana som utformats av en själv och sådana som givits av andra. Dessa blir tillfällen att pröva sin förmåga och kompetens. Det kan också innefatta tillfredsställelse att äga liknande kunskap och kompetens som tidigare generationer har gjort, med förankring i traditioner långt tillbaka i tiden. Som mera erfaren konsthantverkare är man mindre beroende av andra viktiga personer i sin omgivning, och fattar avgörande beslut själv. I grunden finns ett välbefinnande i att få utöva det arbete man gör, då det är ett eget val som man hållit fast vid under en längre tid i livet. Sedan kan självklart motivation och intresse växla under tid.

När det gäller upplevelser av välbefinnande för den mera erfarna konsthantverkaren, är dessa till viss del kopplade till kompetens. Men det handlar inte enbart om kompetens utan också om lekfullhet, ett utforskande av gränser och uttrycksmöjligheter vilket resulterar i utveckling. Något jag återkommer till under rubriken *tillit*. Hos den erfarna konsthantverkaren uppträder tillfredsställelse, både som ett välbefinnande efter att vara trött efter intensivt arbete, och som en nöjdhet vilken uppträder i sammansatta tidsperioder på grund av flyt i det arbete man är involverad i. Ju större inkorporerad kunskap och förmåga, desto mera avkoppling i tanken, händerna kan göra något välbekant när tanken är någon annanstans. Det som jag tidigare har beskrivit i detta kapitel under kroppsligt bemötande. Samtidigt visar materialet att även den mindre erfarna konsthantverkaren kan erfara stunder av avkoppling då denne arbetar med moment vilken den behärskar. Detta kan tolkas som att man erövrat tillräcklig kompetens för just det enskilda momentet. Likaså att kompetens är något som både är kopplat både till separata moment och till processen som helhet.

Krav

Ett konsthantverkande handlar också om krav. Yttre krav rörande ramar i form av material och teknik, och om inre krav kopplade till egna förväntningar och till den egna prestationen.

För **den mindre erfarna konsthantverkaren** är det lätt att skapa orealiserbara förväntningar på vad man tänker sig åstadkomma. Förväntningar som är högt ställda gör att arbetet kan upplevas kravfyllt och innebära missmod. Man har inte förmåga att ge gestalt åt det föremål som man har tänkt ut från början, eller att arbetet är mera krävande än man föreställt sig. Den färdiga produkten hägrar och man vill se den klar så snart som möjligt, vilket kan innebära att eventuellt förberedelsearbete upplevs som motigt och tidskrävande, ett moment man helst vill hoppa över.

Det var lite jobbigt att göra skissen. Det tar så mycket tid att göra en skiss. Jag ville bara sätta igång, men samtidigt har jag haft väldigt mycket nytta av den här skissen, för att jag måste se mått och så, för jag glömmer bort och då kan jag gå tillbaka till skissen, hur var det nu då? Så när den var gjord då var det skönt. (Filippa)

Kravet på att lyckas och själva rädslan att misslyckas kan vara tung att hantera, speciellt för den mindre erfarna konsthantverkaren som inte bär med sig så många lyckade erfarenheter. Dock finns det skillnader och nyanser i upplevelsen av tyngande krav. Man kan uppleva ilska och frustration och rikta sin olust mot materialet och det pågående hantverket, eller rikta det inåt mot sig själv och uppleva modfärdighet och tvivel på sin egen förmåga. Då det handlar om att gestalta ett personligt uttryck blir ett misslyckande mer sårbart, än vid en ren problemlösning exempelvis i form av ett tekniskt problem.

Det var frustration i det där att ta fram någonting som du tycker om. Det är inte så vansinnigt laddat, men det var jaha vad tycker jag. Man gör det ju till en stor uppgift och så vet jag inte vad jag kan göra. (Vanja)

Som mindre erfaren är det också viktigt att faktiskt kunna slutföra och klara av att färdigställa en viss produkt, just därför att det är första gången som man gör något sådant. När det gäller den färdiga produkten tenderar den mindre erfarna att tala om en lyckad eller misslyckad produkt. En mera erfaren konsthantverkare ser oftare en så kallad misslyckad produkt som en del i en pågående kedja av producerade föremål och en möjlighet till utveckling.

Som mindre erfaren ingår att brottas med sin oförmåga, att inte alltid uppnå önskat resultat och att inte klara av att lösa de problem som uppstår. Det framstår tydligt att här sker en balansakt mellan acceptans och förkastelse som är individuell. Förväntningarna på det färdiga resultatet ser olika ut, beroende av inre och yttre krav.

Tänkte att jag egentligen borde ta bort och göra om, men fortsatte ändå. Det blev snett och vint, men jag behöll den i alla fall. Den är en lärdom. (Filippa)

En acceptans av ett mindre fullgott arbete, kan tjäna som en påminnelse om att göra annorlunda nästa gång. Som elev är syftet att pröva sig fram, att utforska olika material och/eller tekniker och då vet man inte innan om detta material och denna teknik är något som passar den egna personligheten och det egna temperamentet.

Ökad kompetens och ökad erfarenhet innebär förändrade krav på det som ska genereras ur skapandeprocessen. Hos **den mera erfarna konsthandverkaren** finns en inneboende kunskap om den egna förmågan. Denna kunskap inbegriper ökade förväntningar på vad som är möjligt att åstadkomma, och ökade krav på att faktiskt åstadkomma detta, men också större besvikelser när man misslyckas.

Bristar i att leva upp till ställda krav kan generera upplevelser av olust hos den erfarna handverkaren, samma uttryck som hos den mindre erfarna. Det kan handla om missbedömningar vilka medför omfattande konsekvenser.

Då var jag nästan beredd att ge upp och ringa, och emigrera till Australien. Det var så jädra jobbigt kommer jag ihåg. Jag tyckte att det var dåligt, att jag var besviken på mig själv då. ...Usch jag nästan ryser när jag tänker på det. (skratt) Det var jättejobbigt men jag gjorde ju flera misstag självklart alltså, men inga sådana dundertabbar. (Ingvar)

Det kan vara svårt att integrera nederlag som beror av egen brist. Lätt att lägga skulden på sig själv att man borde ha kunnat förutse vad som skulle komma att hända. En annan sak är att kraven rörande något man tidigare varit nöjd med kan förändras, och man upplever sig inte längre nöjd på samma sätt man varit tidigare.

När jag försöker komma på något som jag avslutat och som jag inte är nöjd med så går det inte. Jag har börjat på saker som jag inte varit nöjd med, men processen är lång så det går alltid att ändra på saker och ting tills man blir nöjd. Det jag ibland kan känna mig missnöjd med är målningar som jag gjort tidigare. Tittar på dem idag och känner att det var länge sedan, speglar inte mitt liv just nu. Det händer saker hela tiden och bildspråket utvecklas. (Vilma)

Tillfredsställelse och nöjdhet behöver inte alls vara kopplad till krav relaterade till ett visst föremål. Det är något som blir tydligt när det handlar om en mera erfaren konsthandverkare. Då spelar det enskilda föremålet inte lika stor roll som för den mindre erfarna. Det är det egna utforskandet som är viktigt, och ett gammalt misslyckat projekt kan vara början på ett nytt.

Det finns naturligtvis många föremål som jag inte är nöjd med, men jag kom att tänka på projektet stickmaskin. I mitten på 80-talet köpte jag tillsammans med en kompis en stickmaskin. Den har jag nästan helt glömt och använder

ej längre. Det var bökigt och krångligt och var svårt att få lönsamhet i. Men nu kan jag känna "suget" igen, om bara all tid i världen fanns. Det ligger flera halvfärdiga tröjor i skåp och lådor och många nystan garn har jag. (Maj)

Det kan också vara så att inställningen till det egna arbetet förändras, och i och med den förändras också de egna kraven gällande hur resultatet ska bli. Med en större mängd erfarenhet är det lättare att omfatta även mera misslyckade inslag. Ibland blir dessa misslyckade alster början till något nytt i ett annat sammanhang än vad som avsågs från början.

Det hänger ju på process mer än känsla, och att det finns en kärlek, en slags kärlek till allt det jag gör även om det inte blir så bra alltid. Liksom jag vet inte, men det är vidare liksom det är ju en attityd, som ger en lite större frihet på något sätt. (Ylva)

Erfarenheten ökar med tiden som insats och därmed förändras också hur man ser på vad man själv åstadkommer i sitt arbete. Ibland kan tider av stillestånd uppstå, då man upplever att de krav man ställer på sitt arbete inte motsvarar vad man åstadkommer. Det handlar dock inte enbart om ökade inre krav, utan det beror också på vilka yttre förutsättningar som finns för att förverkliga de önskningar man har, i form av rum och tid, samt på den tillit man har till sin eget arbete.

Tillit

En konsthantverkare, mer eller mindre erfaren, behöver kunna uppleva tillit till den egna kompetensen och även ha tillit till sig själv att våga stå för det som kommer ut av det egna arbetet. Tillit handlar till stor del om att ha tilltro till den egna förmågan och dess möjligheter att gestalta det man önskar.

Den **mindre erfarna konsthantverkaren** har ett mindre "erfarenhetskapital" att förhålla sig till, då denne saknar tidigare erfarenheter av ett konsthantverkande. I betydelsen den mindre erfarna har upplevt färre genomförda konsthantverksprocesser och färre antal färdiga föremål, gentemot vilka hon kan relatera tillit och förmåga till. Likaså spelar den egna självkänslan och mått av självförtroende roll i upplevelsen av tillit.

Jag känner mig ganska lättpåverkad av vad någon annan i gruppen uttrycker, om det jag har gjort och det kan få mig att gå från nöjd till missnöjd. Oftast är jag ju nöjd med det jag gör, men en blick eller ett ord kan jag analysera till min nackdel och blir då mindre nöjd än jag var från början. Jag är nog en ganska känslig typ. (Sonja)

När det rör elevsituationer i grupp är vad som sker i gruppen av betydelse för den enskilde, då en fysisk gestaltning tydligt visar tolkningen av den uppgift som givits och förmågan att klara av denna. Att arbeta sida vid sida med

andra i samma rum kan upplevas som en tillgång, men också ge upphov till jämförande situationer. Ett ”mindre erfarenhetskapital” gör att man blir beroende av andras åsikter, och det kan påverka uthålligheten. Det medverkar till att det är svårare att våga stå på sig och fullfölja sin idé, om man blir ifrågasatt.

Som mindre erfaren konsthantverkare i en elevsituation är det viktigt att känna tillit till den som leder situationen. Att man upplever att man kan få den hjälp man behöver. Likaså är det viktigt hur man relaterar till andra personer i sin omgivning, att det råder ett accepterande och tillåtande klimat. Samtidigt framkommer i intervjumaterialet att ett ensidigt positivt bemötande av det man gör som mindre erfaren väcker misstanke om en överslätande attityd och att rädsla råder för att ge kritik.

När man som **mera erfaren konsthantverkare** arbetat med ett visst material och till detta material använt lämpliga tekniker under en längre tid, kan man uppleva att man uttömt materialets möjligheter. Då krävs det tillit i form av både mod och kunskap för att våga utmana materialets och de använda teknikernas gränser. Man behöver kunskap för att veta var gränserna går. Mod för att våga, dels våga välja sådana ingångar som man inte brukar välja, och att även våga välja sådant man inte tycker om. Men man behöver också bäras av en förvisning, en tillit att det man vill göra ska gå att förverkliga.

Man har jobbat ihop sig med materialets möjligheter och svårigheter. Man vill ju testa materialets begränsningar. För att när man väl har uttömt, alltså när man börjar och inte vet någonting, då är ju liksom alla möjligheter fantastiska. Men sedan så blir ju det, jag menar man vill ju ha större utmaningar om det ska vara intressant att jobba med, så att då börjar man liksom att testa. Men det där säger de, det går inte, alltså då måste man ju prova och göra det liksom. Naturligtvis så att, och det är väl så utveckling går till, att folk ger sjutton i vad som inte går att göra! Dom gör det i alla fall och då så märker man att det gick alldeles utmärkt. (Annelie)

En öppenhet gentemot vad som sker i processen gynnar utveckling, då det vid prövandet av nya sätt inte går att förutsäga vad som kommer att ske. Ju mera erfarenhet en konsthantverkare har, desto större möjligheter till att skapa ett eget rum för lek och improvisation där det är möjligt att hitta nya uttryck. Som mera erfaren har man införlivat de gränser man vanligtvis förhåller sig till, då vet man också när man framgångsrikt lyckats överskrida en sådan gräns. Det är i ett lekande som kreativitet uppstår, och nya oväntade vägar öppnar sig.

Generellt är man som mera erfaren konsthantverkare inte lika beroende av att veta hur slutprodukten kommer att se ut, om inte det handlar om ett klart och avgränsat beställningsarbete. Man har på grund av sin erfarenhet en större möjlighet till en öppenhet för vad som sker under processens gång, att vara följsam mot skeenden i processen och inte se det som misslyckanden då det inte blir som man tänkt sig.

Jag jobbar oftast tills jag är nöjd, så det är en svår, i och med att jag jobbar med processer då man inte ser resultatet innan man är helt färdig. Just nu jobbar jag med de här, och det är en sådan här teknik som inte går att styra helt. Det är ju alltså så att tappar man koncentration och en del inte blir bra, så kan man inte ändra på den då blir ju hela det arbetet inte bra. Och så använder man det inte och då är jag ju inte nöjd. Men jag menar alla icke-nöjda delarna behövs ju, för att jag ska få fram de där spjutspetsarna som jag är nöjd med. Det är mycket arbete med de där många, ja det är mycket arbete för att komma till punkten där man är nöjd. (Ylva)

Det finns en pendelrörelse mellan tillfredsställelse och missnöjdhet, vilken innebär ett växande. Men för att det ska ske krävs att man har en grundläggande tillit och tilltro till det arbete man gör. Upplevelser av misslyckanden som man lyckas vända och använda, är värdefulla erfarenheter i ett skapande arbete oavsett om det handlar om delar i en process eller det slutgiltiga resultatet. Lång erfarenhet till trots, är en lyckad skapelse alltid något speciellt, som ger tillfredsställelse.

När man gör någonting helt nytt, som man aldrig har gjort något liknande, eller det känns nytt och fräscht. Men ändå känner man igen det längst inne, som att man har hittat en skatt som är ens egen. Det är liksom, man har liksom tagit ett stort steg framåt i den visuella gestaltningen, det är en stor lycka, det är en stor lycka! (Vega)

Ett arbete man upplever sig vara nöjd med bidrar till en individs ökade tillit till den egna förmågan. Då den mera erfarna konsthantverkaren lever med sitt konsthantverkande under en längre tid, upplever denne ibland tider av minskad tillit och kreativitet, vilket kan innefatta känslor av olust och motstånd. Det är dock något som växlar, men för att alls hålla på med ett konsthantverkande krävs en grundläggande tillit och tilltro till vad man förmår åstadkomma.

Sammanfattning – erfarenhetens betydelse

Här sammanfattas utifrån kategorierna *kompetens*, *krav* och *tillit*, hur upplevelsen av ett gestaltande av konsthantverk skiljer sig mellan den mindre erfarna och den mera erfarna konsthantverkaren. Genom att se vad som skiljer en mindre erfaren konsthantverkarens upplevelser av ett konsthantverkande från en mera erfaren konsthantverkarens upplevelser, blir det tydligt vad själva erfarenheten består av. Det bör dock nämnas att erfarenheten är en aspekt av upplevelsen av ett konsthantverkande, personligheten en annan. Avslutningsvis diskuterar jag också hur erfarenheten kan förstås som pedagogiskt villkor.

Erfarenhet visar sig som möjlighet och förmåga till **att kunna överblicka situationen**. För en mindre erfaren konsthantverkare är teknik och process okända. En saknad av kompetens kan resultera i svårigheter att överblicka

tidsåtgång och omfattning av det arbete man har iscensatt. Denna brist på överblick kan resultera i vikande motivation, trötthet och uppgivenhet inför det egna arbetet. Det är som mindre erfaren möjligt att föreställa sig den färdiga produkten, betydligt svårare att överblicka vad hela processen fram till den färdiga produkten kan innebära. Tanken på den färdiga produkten är viktig som bärare av entusiasm. Den kan bidra till att väcka nyfikenhet inför okända tekniker, och i förlängningen är det tanken på den färdiga produkten som är en del av motivationen till att vilja lära sig hantera dessa nya tekniker.

Erfarenheten utgör **en bärare av motivation** som är en del av **lusten** i görandet. I regel sker för en mindre erfaren konsthantverkare växlingar mellan lust och olust, med kortare intervall än hos den mera erfarna. Dessa växlingar har i sin tur betydelse för hur det är möjligt att behålla ett intresse för det arbete man påbörjat. Det finns för den mindre erfarna betydligt flera möjliga hinder på vägen till det färdiga föremålet, än för den mera erfarna. När man lyckas åstadkomma det man strävat efter och övervunnit både tvivel och okunskap, kan den mindre erfarna uppleva ett välbefinnande i form av starka känslor av tillfredsställelse och lycka. Det är en tillfredsställelse som är kopplad till att det upplevs för första gången.

Erfarenhet visar sig som **större möjlighet till kontroll och styrning** av själva konsthantverksprocessen. Kompetens innebär för den mera erfarna konsthantverkaren möjlighet att i större utsträckning kontrollera och själv styra konsthantverksprocessen, än vad som är möjligt för den mindre erfarna. Likaså ger ökad kompetens möjlighet till självständigt arbete. Dock finns det alltid ett visst mått av oförutsägbarhet i en process som det inte går att bortse från, men som mera erfaren har man upplevt processens moment åtskilliga gånger och vet hur man själv förhåller sig till dem.

Det finns för den mera erfarna konsthantverkaren, ett välbefinnande som till viss del kan kopplas till kompetens. Ett välbefinnande vilket kan ta sig uttryck i en utforskande lekfullhet. Man vet var ett materials och en tekniks gränser går och kan därför ge sig i kast med att utforska dess gränser, för att utveckla arbetssätt och produkter.

Erfarenheten bidrar till att underlätta balansakten mellan acceptans och förkastelse, vilket också kan uttryckas som **ett hanterande av prestationskrav**. Ett konsthantverkande styrs av både yttre krav i form av ramar och begränsningar hos material och teknik, men också av inre krav kopplade till förväntningar på den egna prestationen. Krav handlar till stor del om att lyckas eller misslyckas, om egna förväntningar och om en rädsla att misslyckas. I varje moment finns överväganden om det man tänkt, gjort eller inte gjort är något man kan acceptera och införliva i sitt eget arbete eller om det är något man förkastar. Här kan syftet med det tillverkade föremålet spela roll. Handlar det om ett bruksföremål kan acceptansen vara högre gällande ett föremål som upplevs misslyckat, då föremålet går att bruka till något.

För den mera erfarna konsthantverkaren ökar kraven på den egna prestationen. Som en följd av detta upplevs ett misslyckande än starkare, då man många gånger kan se att detta är orsakat av att man inte varit tillräckligt noggrann. Samtidigt innebär en större mängd erfarenhet att kraven som ställs på det egna arbetet förändras, genom att förhållningssätt ändras. Dels att tidigare ”lyckade” föremål inte längre motsvarar den punkt där man befinner sig nu. Samt att inställningen förändras och att man lättare kan acceptera mindre lyckade föremål som en del i en pågående process. För den mera erfarna blir inte balansakten mellan acceptans och förkastelse lika tvär och oförutsägbar som för den mindre erfarna, beroende av den egna erfarenheten.

Erfarenheten bidrar till att skapa **den tillit** en konsthantverkare behöver ha till det egna arbetet. Det handlar till stor del om att ha tilltro till den egna förmågan att kunna gestalta det man önskar. Som mindre erfaren konsthantverkare har man ett mindre ”erfarenhetskaptal” att sätta sin tillit till, än en mera erfaren. Detta mindre ”kaptal” har betydelse, men den egna självkänslan och mått av självförtroende spelar också roll. En mindre erfaren konsthantverkare påverkas lättare av andras åsikter om arbetet utförs i grupp. Ökad tillit kan fås genom uppmuntran av andra, gärna andra med mera erfarenhet.

En mera erfaren konsthantverkare bärs av en tillit grundad i den egna erfarenheten. För att man som mera erfaren ska kunna utveckla sitt arbete i betydelsen att skapa nytt, handlar det om att våga utmana materialets och teknikens gränser, samt de egna personliga gränserna. För att kunna göra det behöver man kunskap om var gränserna går, men också mod som är en del av tilliten, för att våga. Det handlar dels om att våga välja sådana ingångar som man inte brukar välja, och ibland även att våga välja sådant man inte tycker om. Man har som mera erfaren konsthantverkare en större tillit till vad som sker i den pågående processen än en mindre erfaren, att upplevelser av tillfredsställelse och nöjdhet växlar över tid.

Avslutningsvis vill jag säga något om erfarenheten i relation till pedagogiska villkor. Det är tydligt i det empiriska materialet att den samlade mängden erfarenhet hos en enskild människa inverkar på hur den som konsthantverkar upplever och hanterar själva skapandet. Erfarenheten kan ses som att den bidrar till att erbjuda pedagogiska villkor, som ger möjlighet till utveckling för den enskilda människan. Den mera erfarna konsthantverkaren identifierar andra meningserbudanden att ta sig an, än den mindre erfarna gör. I nästkommande kapitel presenteras en tredje studie vilken fokuserar på de olika pedagogiska villkor som föreligger i själva gestaltandet av konsthantverket.

7. Studie tre – Gestaltandets praktik

Avhandlingens övergripande syfte är att belysa och förstå det pedagogiska i skapandet av konsthantverk ur ett livsvärldsperspektiv, genom att identifiera de pedagogiska villkor som finns i ett skapande av konsthantverk. Studie tre, vars resultat presenteras i detta kapitel, studerar de pedagogiska villkor som visar sig i det praktiska görandet, det som sker i samspel med ett material av något slag. I studie ett och i studie två framträder materialen som något centralt i ett skapande av konsthantverk. Det är dock endast i studie tre som material särskiljs och studeras som enskilda material. Den specifika fråga som har ställts i studie tre är: *Vilka pedagogiska villkor kan identifieras i människors gestaltande av konsthantverk i materialen textil, trä och keramik?*

Ett material har olika egenskaper som sammantaget formar materialets karaktär. Man skulle kunna tala om de olika materialen som fenomen, vilka konstitueras av olika villkor och att dessa villkor utgör de ramar man som konsthantverkare har att ta ställning till. Här finns då både generella villkor för material över lag, och specifika villkor för enskilda material. Det är kunskapen om dessa villkor, som utgör den samlade kunskap den mera erfarna konsthantverkaren införlivat, kunskap som är mer eller mindre okänd för en mindre erfaren konsthantverkare.

I analysen av studie tre används liksom i studie ett, semiotisk teori som metod för att förstå den studerade praktiken. Det jag sökt identifiera är situationer, där pedagogiska villkor är framträdande. Man kan tala om pedagogiska villkor som tecken, som är något vilket står för en viss innebörd för någon. Det pedagogiska ses som något vilket finns implicit i situationer vilka rör lärande, utveckling och socialisation, i form av villkor eller bestämda förutsättningar. Det pedagogiska i ett gestaltande av konsthantverk handlar om att förhålla sig till dessa rådande villkor. Generellt rör det situationer vilka syftar till en förändring av något slag, situationer där lärande, utveckling och socialisation sker. Det är den enskilda människan som väljer hur man förhåller sig till de villkor som råder. I grunden finns här en syn på människan som meningsskapande, aktiv och handlande utifrån en levd kropp, vilket innebär att det kan röra sig både om ett mentalt och om ett kroppsligt meningsskapande.

Föreliggande studie genomfördes med elever på tre av de ettåriga utbildningarna på Nyckelviksskolan; utbildningar inriktade på olika material – *textil, keramik* och *trä*. Valet föll på dessa utbildningar, eftersom de allra flesta eleverna där medvetet valt att fördjupa sina kunskaper i ett specifikt

material, till skillnad från hantverkspedagogutbildningen där man arbetar med samtliga material. De i studien valda materialen ska ses som exempel på material, med andra ord kunde även andra material ha valts. Det *textila* material och den textila teknik som studerats är tygtryck. Med färg och särskilda verktyg trycker man mönster på textilier. I *keramiken* arbetade man med olika sorters leror och olika sorters tekniker. Likaså när det gällde *trä* och träets material, användes olika träslag, men också olika redskap. I arbetet med samtliga material användes någon form av apparat eller maskin. Här kan poängteras att vad som studerats i materialet är hur elever i en utbildningssituation relaterar till processen att skapa, och att det är utifrån deras upplevelser av att skapa som jag gjort föreliggande kategoriseringar. Hos den mera erfarna konsthantverkaren upplevs ofta processen som en helhet, att den omfattar det totala görandet inte enbart de gestaltande momenten.

Tanken med studiens utformning är att söka fånga ett görande när det sker, för att kunna identifiera de betydelsebärande tecknen som utgör pedagogiska villkor. Tecknen karaktäriseras av att vara något som sticker ut och bryter av och som bjuder in till uppmärksamhet och handling; meningserbjudanden i den rådande generella kulturen. Vad som tolkas är en generell förståelse av hur deltagare i den rådande kulturen kan tänkas uppfatta de skeenden som pågår. Informanternas namn är fingerade, men för att markera vilket material den person arbetar med som intervjuas skrivs bokstaven **t** för **textil**, **k** för **keramik** och **tr** för **trä** tillsammans med namnet på den som citeras. Vid citat av lärare står endast namn inom parentes efter citat, då en del lärare arbetar i flera material.

Generella pedagogiska villkor för ett konsthantverkande som identifierats i föreliggande studie är *fysisk och mental miljö, val av ingång, arbetsprocess och produkt*. Dessa villkor utgörs delvis av den centrala strukturen i ett konsthantverkande. De presenteras nedan, och under varje kategori presenteras mera specifika villkor, som kopplas till respektive villkor.

Fysisk och mental miljö

Den miljö som själva gestaltandet sker i är en del av skapandet, och kan ses som ett pedagogiskt villkor i sig då miljön på flera sätt utgör ramar för ett arbete. Till arbetsmiljö räknas det fysiska rummets utformning, men också den mentala miljön. Den mentala miljön skulle också kunna beskrivas som det sociala klimat vilket råder på skolan. I materialet till föreliggande studie visar det sig att då materialet samlas in, vilket var i början av terminen, råder god stämning i gruppen där man visar varandra egna arbeten, ger råd och stöd. Nyckelviksskolan är för många en förberedande utbildning, vilken fungerar som ett avstamp för högre studier. Detta innebär att de föremål som tillverkas på skolan ofta används som arbetsprover för att komma in på hög-

re utbildningar. När tillverkningen av dessa sker, i slutet av höstterminen och i början av vårterminen kan andra villkor råda i grupperna.

Så har jag hört att det kan bli ganska stressigt med den här provperioden, men det känns väldigt avslappnat nu. Att man kan gå, alltså man frågar varandra, hur gjorde du där, hur fick du till de där färgerna, eller hur blandade du där? Jag tycker nog att man hjälper och stöttar, fast man är ju väldigt inne i sin grej, när man gör så är man ju där. (Stella, t)

Här finns farhågor för en verklig konkurrenssituation, vilken också brukar uppstå varje år, eftersom skolan har karaktären av en förberedande utbildning. De högre utbildningarna har ett begränsat antal platser och konkurrensen är hård. För att få en sådan åtråvärd plats gäller att visa på originella och unika arbetsprover. Det kan vara en svårighet att få fram sådana i en grupp där alla arbetar tätt inpå varandra och går igenom liknande arbetsmoment och arbetsprocesser, och det är oundvikligt att inspireras av varandra. På så vis kan man säga att den mentala miljön bär på begränsningar.

Den fysiska miljön både begränsar och ger möjligheter, som villkorar vilka material och tekniker som går att arbeta med. Den utrustning som finns sätter ramar för vad som går att göra, men även den mentala idén sätter gränser i form av lärares idéer och förhållningssätt vilka innebär ramar att förhålla sig till. I citatet nedan kommenteras betydelsen av lärarens kommentarer.

Det betyder ju mycket, men ofta säger lärare så där, prova, prova, prova och då spelar det ju inte så stor roll om man har frågat denne eller inte. Men det är läraren som har fått mig att testa så här med färger, så det är en väldigt bra grej.

Men läraren kan ju inte heller säga, det är det jag märkt. För ofta kommer man till det problemet, det blir jättefult, men vilken färg ska jag lägga på nu? Och det vet inte läraren heller, och så en gång följde jag lärarens råd exakt, ta den här färgen, och då blev jag inte heller nöjd, så det finns inget som är rätt och fel. (Roland, t)

Läraren har stor betydelse för utformningen av den mentala miljön, med förhållningssätt till vad som sker och genom planering och uppläggning av undervisningen. När det gäller verkstädernas utformning är det viktigt att de fyller de funktioner som krävs.

Många av rummen är kalla eftersom det är en källarlokal. Det är rätt där inne, men annars tycker jag att lokalen på det stora hela är väldigt mysig. Den är, ja, de står på väl valda ställen och man förstår, det är inget krångligt. Man vet att det finns ett rum där man förvarar leran och ett rum där man kvarnar leran, och ett rum där man gör glasyr. Jag tycker att det är en effektiv arbetsplats och jag gillar att jobba där nere. (Kajsa, k)

Det handlar inte om att bedöma lokalernas funktion i sig, här är det främst av intresse vad de som arbetar i lokalerna fäster vikt vid. Det handlar framför

allt om funktion, men också om det samlade intrycket som helhet. Något som kan kallas "rummets egen estetik". En lokal kan uppenbart vara inbjudande att arbeta i trots sina brister. Det kan vara trivsamt men kallt! Skolan består, som beskrivits tidigare, både av äldre och yngre byggnader, och då representerar de yngre byggnaderna bättre funktioner för den verksamhet som hålls där. De äldre byggnadernas lokaler är ibland mindre anpassade och blir då mindre funktionella.

I lokalerna finns ett tillåtande till att hålla på med material som lämnar spår, i form av färgfläckar, spikhål, klister och annat. När det gäller de samlade synintrycken är spåren från tidigare konsthantverkande elever tydliga, i form av lämnade färgfläckar och påbörjade arbeten. Dessa synliga spår är med och formar miljön. Verkstäderna på Nyckelviksskolan används enbart som verkstäder, utom en gång om året som utställningslokaler, då skolan har så kallat Öppet Hus vilket innebär att skolan förvandlas till en stor utställning där eleverna visar vad de gjort under det gångna året.

Synintryck är en del av en miljö, hörselintryck och lukter andra. I föreliggande studie blev ljudnivån både i trä- och textilverkstaden tydlig och intressant att titta närmare på. Att hålla på med keramik är i en förhållandevis tyst verksamhet. Då elevers arbete i textil- och träverkstaden fångades på film, blev det slående hur högt ljud de konsthantverkande eleverna vistas i långa stunder per dag. När man är i verkstaden, upplevs dock inte ljuden lika påtagliga som när man hör dem inspelade på film. Intressant var dock hur eleverna upplevde ljudmiljön i dessa båda verkstäder. På direkt fråga kom svaret att det skulle säkert vara bättre om det lät mindre.

Ja det är lite jobbig ljudvolym, men det är klart att man skulle må bättre om det var lite lugnt och tyst. Vi spelar ju radio men man hör den aldrig.
(Klara, t)

I textilverkstaden låter det nästan hela tiden från hårtorkar med vilka man skyndar på färgens torktid. Och när det gäller träverkstaden är det framför allt i maskinrummet som det låter mest. Däremot var det oftast inte ljudnivån i sig som upplevdes störande, utan samtal med innehåll som fångade uppmärksamheten och på så vis distraherade och störde den egna koncentrationen. Det var få som använde hörlurar i maskinrummet där ljudnivån var som högst, och då ställdes frågan till dem varför de inte använde hörlurar.

Nej, men fast det är det, att jag spelar musik, så jag är ganska van vid mycket ljud, och sedan så störs jag inte så mycket av det, man är så koncentrerad ändå känner jag. Däremot i andra salen där det inte är maskiner, där kan jag tycka att det är skönt att ha lurar för då är man fokuserad och hör inte vad alla pratar om, här hör man inte ändå för det är så mycket ljud. (Kjell, tr)

Detta är något som återkommer när det gäller de andra materialen, att den höga ljudnivån i sig inte distraherar, utan den blir snarare en ljudmatta att

försvinna in i. Ljudnivån i sig kan däremot vara en tröttande miljö att vistas i dag efter dag.

I den fysiska och i den mentala miljön har identifierats ett flertal olika tecken vilka kan ses som pedagogiska villkor. När det rör den mentala miljön handlar det om det sociala klimatet som i sig kan bidra eller hindra i en pedagogisk situation, om lärares förhållningssätt, kamraters bemötande och konkurrenssituationer. Pedagogiska villkor kopplade till den fysiska miljön vilka identifierats i materialet är miljöns funktionalitet för den verksamhet som avses, grad av tillåtenhet och ändamålsenlighet, en ”rummets egen estetik” i betydelsen den känsla och det intryck ett rum ger, och nivå av störande sinnesintryck.

Val av ingång

Det är tanken att vilja göra något, i ett visst material, som är upprinnelsen till ett gestaltande. Ofta talar man om utgångspunkter vilket kan tolkas som att man utgår från en precist avgränsad punkt. Här väljer jag ett i bildlig mening vidare begrepp att utgå från, en ingång som mera indikerar att man gjort ett vägval. Val av ingång kan skilja sig åt, vilket visats i studie två, beroende av om man utgår från materialet, från en inre bild eller från en idé. Det kan handla om att göra en gestalt i ett visst material, det vill säga att ha valt materialet först, eller utgå från både idé och material samtidigt. Oavsett ingång kommer man till en fas då man ska gå från något abstrakt till något konkret, att gå från något abstrakt såsom en tänkt tanke eller en känsla, och materialisera detta fysiskt. Det är då skissandet börjar.

Material

Val av material är en ingång i arbetet som utgör en del av ett vägval. Material är både visuellt och taktilt, något som här tas upp som färg och konsistens.

Färg är en ofrånkomlig del av ett material, oavsett om det handlar om färgstarka nyanser eller mera dova sådana. När jag talar om färg här menas även vitt, svart och grått ingå som färger. Alla material har en ursprunglig färg, men det varierar när det gäller materialen textil, keramik och trä vilken betydelse färgen har i själva skapandeprocessen, på vilket sätt färgen är central i själva gestaltandet av en form.

När det gäller textiltryck, har färgen en central betydelse i formgivandet, då det är med färg i olika fält man gestaltar ett mönster. När det gäller både keramik och trä, skapas först formen och sedan appliceras färgen när föremålet är färdigt, om man inte behåller materialets ursprungliga färg.

Ja, det har med kvaliteten att göra. Det är mycket färg tror jag. Jag tycker mycket om färg och sedan att det både är, liksom både tyger och textil, man kan sy och sådär tror jag. Det är mycket för färgernas skull tror jag, för jag är mycket intresserad av färg. (Jonna, t)

Men det är nog material, tyget, olika tyger och garner och färg finns ju överallt. (Stella, t)

Det är inte bara i tygtryck som man arbetar med färg, även andra textila tekniker innefattar ett laborerande med färger. I ett textilt gestaltande är färgen en betydelsefull komponent att arbeta med. När det gäller textila material generellt finns färgen oftast med i utgångsläget, i betydelsen att det inte är något som läggs till när formgivningen av produkten är klar. Om de önskade färgerna inte finns med från början, så tillsätts de i ett initialt skede.

När det gäller keramik använder man sig till största delen utav lerans egna färger. De färger som används utöver den ursprungliga färgen, läggs på när formen är klar. Trä som material har ungefär samma villkor som lera, ofta används träets ursprungliga färg. Läger man på färg kan det ske under tillverkningens gång eller när hela formgivningsförloppet är klart.

Ett materials *konsistens* är liksom färgen, något som till stor del bestämmer ett material och rör den taktila aspekten av ett material. Det kan vara mjukt eller hårt, kladdigt eller torrt, kallt eller varmt, etcetera. Liksom när det gäller färg, handlar det även här om vilken betydelse konsistensen har i ett gestaltande. Om det är bra med en mjuk lera, eller tvärtom. Vilken hårdhet på träslaget som är lämplig för den funktion som föremålet kommer att ha, är i sin tur relaterat till lämplig teknik.

Jag hade mjukare lera. Leran var som, det var en väldigt mjuk lera, väldigt lättflyttad. Har man en lera som är lite hårdare så är det mycket svårare. Den är mycket svårare att flytta, men igår hade jag en mjukare lera som gjorde att det gick bättre. Lera är så lättflyttad, och väldigt kallt att jobba med.

(Kajsa, k)

Ganska härligt material, det är ganska mjukt men ändå hårt. (Rosa, tr)

Textil är mjukt, lera kan vara både mjukt och hårt, och trä upplevs som både och. Självklart beror en jämförelse på vad man relaterar till. Tryckfärger är kladdiga. Trä är torrt och dammigt när man slipar. Hela tiden handlar det om en avvägning hur man hanterar de olika konsistenserna beroende på syftet med själva görandet. Vilken betydelse som ges själva konsistensen, och att hela tiden förhålla sig till detta. Nedan ges ett exempel från tygtryck, då det inte är lämpligt att vara kladdig.

Det får man inte vara, kladdig. Där var jag kladdig. (Klara, t)

Man hanterar flödande färg gentemot ett torrt tyg och det handlar om att endast applicera rätt mängd färg på rätt ställe. Det är väldigt lätt hänt att färg hamnar på annat ställe än man avsett, på grund av oaktsamhet. Är det för att färgen lätt kan hamna där den inte ska som den betraktas som kladdig? När man använder ”klickits” för att sätta ihop keramiska delar vid kavling, är det ingen som talar om att det är kladdigt. Konsistensen är ungefär samma på tryckfärgerna och på leran, men när det gäller ”klickits/lerklistret” betraktas det inte som kladdigt. Det går lätt att ta bort och integrera i den ”pågående formen”. I tygtryck är det en besvärlig kladdighet, till skillnad mot leran där kladdigheten inte spelar så stor roll. Det handlar om att finna sätt att förhålla sig. När det gäller ett ”feltryck” vid tygtryck, gäller det att antingen acceptera förändringar i mönstret, eller att hitta alternativa sätt att korrigera.

Teknik

En annan ingång är val av teknik, som på många sätt hänger samman med val av material i relation till vad man vill åstadkomma med sitt arbete. Tillvägagångssätt, redskap och maskiner är vad som här menas med tekniker. Kroppen fungerar ibland som det enda verktyg som behövs, eftersom vissa material är direkt formbara utan hjälp av något redskap. Utav materialen textil, keramik och trä är det framför allt keramisk lera som är formbar enbart med händerna. Som keramiker använder man även handverktyg, och maskiner, men huvudsakligen är det händerna som formar. När det gäller textil behövs oftast något redskap eller någon maskin, mellan handen och materialet. Och när det gäller trä behövs alltid något redskap att arbeta med.

Det är betydligt bättre tycker jag att jobba i lera än att jobba i tyg eller något sådant där. Det har jag aldrig kunnat. Tyg formar sig inte efter mina händer, tyg kan man inte känna. Lera kan man känna hur det formar sig, man har det precis intill huden. Det är väldigt nära och det, på något vis tycker jag att det är lättare, mycket lättare än att till exempel jobba i trä eller någonting sådant. Man har det inte så nära, man får hacka sig till vad man vill få fram och anstränga sig. Lera är så lättflyttat. (Kajsa, k)

För att få kroppen att fungera som det verktyg man vill att den ska fungera som, krävs att man införlivar och lär sig hur man ska förhålla sin kropp till det material man arbetar med.

Jag kände helt plötsligt hur lera rörde sig då mellan mina fingrar och så, och att jag höll på ett visst sätt så att, så satt jag och höll helt jätteföljtsamt. Bara komma ihåg och göra likadant nästa gång, och då kommer jag inte ihåg sådär jättemycket utan det är mera känslan i kroppen. (Denise, k)

Här är det tydligt att det handlar om införlivad kunskap, i betydelsen ett kunnande som kroppen lär sig utföra. Likaså när det gäller ett verktyg eller

en maskin, krävs att den som brukar den har införlivat den kunskap som behövs för att utföra det som åsyftas. Det handlar om kunskap, i betydelsen att kunna behärska att utföra vissa moment med kroppen ibland enbart i relation till materialet och ibland till ett visst verktyg eller en viss maskin. Nedan ges två olika röster om förhållandet mellan människa och maskin. Det första citatet föregås av en dialog om att det var "härligt" att jobba med maskinerna. I det andra citatet handlar det om hur man vill arbeta med ett redskap som är helt införlivat med kroppen, att det upplevs som skönt.

Ja, det är väl som med allt man gör. Man blir bättre på att använda dem och så ju mer kontroll man får över dels det man gör, och hur man gör det. Det blir ju inte rofyllt, man är i början och då vet man ju inte riktigt hur man ska stå eller föra kroppen, men ju mer man använder dem, ju mer kontroll får man liksom. (Kjell, tr)

Den där lilla hyveln tar ju inte hela tiden, och så kan jag väl känna att jag inte har full kontroll över den. Raspen vet jag ju vart den tar, och så är den lite skön. Det är olika känslor för raspen och hyveln. (Rosa, tr)

Detta är kunskap som erövrats genom ett upprepat utövande av återkommande moment. Att man exempelvis vet hur hårt man ska trycka i en viss situation, eller hur man förhåller sin kropp till en viss maskin. Det är något man själv måste pröva, det räcker inte enbart att någon berättar hur man ska gå till väga. Det handlar om reflexion, det är genom att känna på en yta eller genom att ta ett steg tillbaka och betrakta vad man gjort, som man vet när man är klar med arbetet eller vad man ska arbeta vidare med.

Samtliga studerade tekniker innehåller både moment av spontanitet och moment av mera systematisk karaktär. När det gäller möjligheter till spontana uttryck, att kunna utforma något personligt är den möjligheten oftast störst i början av processen, när det handlar om att forma den skiss som ska ligga till grund för arbetet. Sedan varierar möjligheterna till förändring och påverkan beroende av material och teknik, det visar nedanstående citat hur det skiljer sig mellan att arbeta med att utforma ett tygtryck och något i lera. Samtidigt måste tilläggas att även här finns variationer. Det går att välja en teknik då man trycker ett tyg som innehåller möjligheter till spontana infall.

Ja, precis så att själva tryckprocessen var egentligen det minsta arbetet i det här. Det är därför det har tagit en sådan tid att komma igång. Det har egentligen inte utvecklats så mycket under själva tryckprocessen, medan det kanske har gjort det för många andra, hänt grejer på tryckbordet. Medan det har det inte gjort för mig, för jag hade bestämt från början precis hur det skulle se ut
(Klara, t)

Å okej, det flyter. Det blir ju inte alltid som man har tänkt sig. Ibland så kramar man ihop leran och får ta nya tag. (Ulrik, k)

Tekniken blir införlivad i konstnärverkarens kropp, och hur man arbetar med denna blir till ett personligt uttryck, och sättet att utföra den teknik man arbetar med, ger avtryck. I vissa delar av processen finns det inte något bestämt rörande vad som är rätt eller fel, och det inbjuder till ett prövande förhållningssätt. I andra delar av processen är det däremot mycket tydligt vad som är rätt eller inte. När det gäller en bestämd funktion hos ett tillverkat föremål finns bestämda regler. Likaså kan en viss tekniks tillvägagångssätt ha mycket bestämda ramar för vad som går att göra och vad som inte går att göra.

I val av ingång in i arbetsprocessen har här identifierats flera tecken vilka kan ses som pedagogiska villkor. Det handlar om valt materials visuella och taktila beskaffenhet, i form av färg och konsistens och hur dessa dimensioner spelar roll i ett pedagogiskt arbete. Man kan även tala om ett materials lukt. Det är inte något som kommer fram i intervjumaterialet, men som deltagande observatör i de olika verkstäderna är det tydligt att material även luktar. Ytterligare kan också den teknik som valts att bearbeta materialet med, ses som ett pedagogiskt villkor. Här handlar det både om att förstå hur man gör, och att införliva tillvägagångssätt i den egna kroppen.

Arbetsprocess

Tidigare beskrevs ett konstnärverkande som ett dynamiskt förlopp. Ett sådant förlopp består av en arbetsprocess, vilken är ett reflekterat görande, i betydelsen ett görande där man hela tiden gör återkopplingar till vad man tidigare gjort och till vad man vill göra. Det kan vara enkla återkopplingar i form av ett kort avbrott där man tar ställning till om man ska fortsätta det moment som är för handen, eller om man ska börja med något annat. Varje material med tillhörande teknik har sin egen arbetsprocess bestående av olika moment. Det handlar både om moment som är strikt styrda av ramar vilka finns i själva materialet och i val av teknik, och om moment som erbjuder frihet att sätta egna avtryck. Vad man menar ingår i själva arbetsprocessen, är en fråga om avgränsning.

Momentet att skissa har placerats inom ramen för processen, då det arbete som sker i skissandet i allra högsta grad är en del av arbetsprocessen som sådan. Den handlar först om *skissen – ett materialiserande till fysisk gestalt*, om att det i stort sett hela tiden är en delvis *synlig process*, det ofrånkomliga *för- och efterarbetet*, ofrivilliga *avbrott med väntan* i själva processen vilken handlar om upplevelser av avbrott och väntan i relation till den pågående skapande processen, möjligheter till att *reparera felsteg* och också något om var i arbetsprocessen *det personliga avtrycket* kommer in. De olika momenten beskrivs nedan. Vad jag däremot inte beskriver är de specifika materialens och teknikernas olika arbetsprocesser, då varje kombination av material och teknik erbjuder sina särskilda pedagogiska villkor att arbeta med.

Skiss – Materialiserande till fysisk gestalt

Att utforma och materialisera en idé som utgångspunkt för ett gestaltande i ett visst material, sker ofta genom ett skissande vilket kännetecknas av att man prövar sig fram i ett material. Skissandets förlopp är något som diskuteras eller som iakttagits vid återupprepade tillfällen under insamlingen av det empiriska datamaterialet. Vad som beskrivs här är både iakttagelser av en mera generell karaktär från de intervjuer som gjorts, och mera specifika iakttagelser hämtade från textilelevernas gestaltningsuppgift – att gå från ljud till textilt tryck – från textilt tryck till ytterligare en textil skapelse.

Ett skissande behöver inte ske i det material man sedan ska arbeta med, men det kan också göra det. I vissa fall kan ett skissande ske direkt i det valda materialet, exempelvis i måleri. Ett skissande kan handla om att använda teckning eller målning och utforma en tvådimensionell skiss/ritning, eller om att pröva sig fram i något annat två- eller tredimensionellt material. Det som utmärker en skiss är att den är en materialiserad representation av vad som troligtvis kommer att ske. Det kan under arbetets gång uppstå situationer vilka gör att man avviker från de planer som finns nerlagda i skissen. I de fall då material och teknik är bestämda från början utformas idén i en dialog med materialet redan från början. När idén är det som styr, kommer materialval in i ett senare skede men likväl görs ett skissande i relation till material, men betoningen ligger på idén som gestaltas.

Det svåra i ett skissande är just att förflytta sig mellan olika media, att gå från något abstrakt till något konkret. Uppgiften att gå från ljud till textilt mönster kan fungera som exempel på detta. Eleverna på textillinjen fick var och en ett eget ljud, vilket skulle ges en gestalt i form av ett textilt mönster tryckt på ett sex meter långt tyg. Detta tyg skulle i sin tur användas ytterligare till något annat, vilket ingick i ett gemensamt projekt. När eleverna fick sina ljud kände de inte till fortsättningen på projektet, utan uppgiften var avgränsad; gestalta musik/ljud till ett visuellt mönster tryckt på tyg.

Jag tyckte inte om mitt ljud från början, för det var ganska, det var mycket skrik och kaos, och det var väl inget behagligt ljud. Liksom så kändes det, att lyssna på men det var ganska intressant ändå, en bra uppgift. Det svåra var nog att bestämma sig för mitt uttryck, tror jag. Att få fram en form och överföra den till ett mönster, rent praktiskt var det ganska svårt också. Ja, men det var just det att jag satt och försökte liksom, skissa fram någonting. Jag lyssnade på ljudet, satt med en pensel och försökte få fram någonting, som det kändes som, och sedan så bestämde jag mig för att ta ut från det. (Jonna, t)

Det som illustreras i citatet ovan är ett letande efter en acceptabel idé som går att omsätta till tygtryck. Den skiss som skapas måste vara möjlig att transformera till, i det här fallet ett mönster som kan appliceras på en tvådimensionell yta. Det visade sig vara flera som upplevde detta som en komplicerad uppgift.

Jag tyckte det var jätte, jättekul, det tyckte jag hela tiden. När jag hörde den, uppgiften, så kändes det liksom, Gud vad kul att få göra någonting sådant. Vilken utmaning och jag trodde väl inte att det skulle vara så himla svårt. Jag trodde, att det skulle man väl se framför sig direkt hur det skulle se ut, men det tog en ganska lång tid. Det tog drygt en vecka innan man kunde se framför sig vad det var egentligen. Alltså det kändes ganska nära till hands att jobba tredimensionellt på något sätt. Lera hade nog varit det bästa på något sätt, men vi jobbade med papper. Ljud känns ju egentligen inte så platt, utan det känns ju som någonting mer tredimensionellt. (Klara, t)

Att få arbeta tredimensionellt upplevdes vara en möjlig väg att brygga över de svårigheter som uppstod, eftersom ljud uppfattades mera som ett tredimensionellt fenomen än ett tvådimensionellt sådant. Man fick arbeta i papper, men även papper är ju i viss mening ett tvådimensionellt material, vilket man inte kan säga om lera.

Ett annat exempel där utgångspunkten är en tydlig tredimensionell gestalt, ett minne av en älskad hund, vilken via ett foto som är en tvådimensionell yta åter igen bli en rumslig gestalt. Uppgiften var här att göra en trärelief i valt träslag. Här fungerar både foto och skiss som hjälpmedel för att gestalta den inre bilden av hunden.

Hon var väldigt viktig för mig under min uppväxt, och jag hade ett kort som jag tyckte var väldigt fint, som jag hade haft i en liten ram som jag jättegärna ville göra till något lite mer bestående minne av. Så det var ju min idé. Jag ritade upp, jag förstörde. Jag hade en träbit av lind så jag förstörde för hand och ritade hunden lite större. Ja det är ju så kul att göra just en relief för att det blir någonting, från att ha varit en platt träbit så blir det verkligen någonting, och jag kommer ihåg att jag var så nöjd. För att när man gör någonting levande så blir det väldigt levande när man hugger i träet, det kommer fram någonting ur träbiten, som är helt platt så att det var väldigt kul att se den här förändringen. (Vilma)

Här handlar det om att återgå till den rumslighet som upprinnelsen till idén har. Hunden finns redan som en inre tredimensionell upplevelse, och det gäller att via en yta återskapa den till en rumslig gestalt. Om man jämför detta med exemplet att gå från ljud till ett mönster på tyg, så lämnar man där upplevelsen av en rumslig ljudgestalt, och transponerar den till något tvådimensionellt och platt. Det vill säga om nu ljud är rumsligt, ljud fyller i alla händelser lätt ut ett rum. Ytterligare en skillnad är att i exemplet med hunden finns en tydlig visuell gestalt att återskapa, den saknas i exemplet med ljudet. Att gestalta ett ljud handlar också om att skapa en visuell gestalt av något som inte har en tydlig form, att konstruera en sådan.

När det gäller trähantverk, handlar det ofta om att skapa produkter med funktion. Att enbart gestalta en produkt på en plan yta, tvådimensionellt innebär en svårighet i att bedöma dess tredimensionella gestalt och funktion.

Jag ska designa en stol och jag testade lite olika modeller (Klas, tr)

Ibland görs modeller för att pröva en idéns hållbarhet. Eftersom det till stor del handlar om funktion, krävs att man vet att en viss konstruktion fungerar innan man sätter igång och tillverkar den åsyftade produkten. En skiss kan övergå till att vara en ritning där proportioner finns utsatta.

Ett konsthantverkande handlar om att gestalta, och det tar sin första form i skissandet. Något blir materialiserat i en tvådimensionell eller en tredimensionell gestalt, för att sedan vidare materialiseras i valt material. Det kan innebära att gå från rumslighet till yta eller från yta till rumslighet, från något icke-visuellt till något visuellt, från något formlöst till en form. Dessa övergångar kan ses som pedagogiska villkor att förhålla sig till och genom en medvetenhet om dessa kan man underlätta och utveckla gestaltningsarbeten i olika material.

Synlighet

Något som utmärker det fysiska gestaltandet av konsthantverk är att man hela tiden ser vad som sker, hur långt man har kommit. Det är till stora delar en åskådlig process möjlig att iakttä med synen. Ögat och händerna ”ser” hur långt arbetet har fortskridit. Detta är möjligt i samtliga av de studerade materialen, men textiltryck skiljer sig från de övriga två. Att se ett visuellt mönster växa fram, där varje steg är så definierat och tydligt, är skillnad från att exempelvis modellera fram en form i lera eller i trä, vilket sker mera successivt. Nedan ges exempel från textil och trä, att det är en viktig del av själva gestaltandet att kunna synligt kunna följa hur något växer fram.

Ja, alltså själva att trycka är ju, tycker jag spännande, just för att man ser hur det blir och det blir större det som växer fram. (Jonna, t)

Man vill att det ska gå så fort som möjligt av någon anledning. Det är för att man har någon, det är den där känslan av att det växer fram, det blir så stort, det liksom bara eskalerar. Det liksom, man på något sätt får storhetsvansinne tror jag. (Klara, t)

Det är när man har fått en riktigt bra skiss och det växer fram och man ser att det blir det. (Klas, tr)

Att se något ta form och växa fram kan inspirera det fortsatta arbetet. En annan aspekt av synligheten handlar om ett seende som går att öva upp, i betydelsen en medvetenhet och uppmärksamhet rörande vad man ser. Att öva upp att se avgörande kvaliteter hos den gestalt som man håller på och formar, är något som kommer med träning över utsträckt tid.

Att det svåra idag är den här mognadsprocessen som handlar om förmågan att läsa bild. (Patrik)

Ett seende går att öva upp i olika material, men anses främst gå att öva upp genom att hålla på med teckning och målning. Det handlar om att iaktta vad man ser, tolka det och sedan föra över det till en visuell gestalt på en plan yta. Självklart kan det röra sig om att iaktta plana ytor; bilder och annat och sedan avbilda dessa, så det kan vara både två- och tredimensionella former man övar sig att uppfatta.

För- och efterarbete och väntan

I det empiriska materialet betraktas det arbete som inte avser själva hantlandet av materialet som *för- och efterarbete* eller som avbrott i processen. Det handlar om ett görande som inte är ett gestaltande. Många gånger rör det ett relativt monotont arbete, som är nödvändigt för att kunna utföra det som man vill göra. Den här synen på vad som är skapandeprocessen bärs av elever på skolan; dvs. mindre erfarna konsthantverkare. Det vore också intressant att undersöka hur mer erfarna konsthantverkare upplever för- och efterarbete och ofrivilliga avbrott med väntan.

Ett förarbete kan vara att plocka fram vad man behöver för sitt arbete och att förbereda själva gestaltandet med skissarbete och tillverkning av mallar och modeller. Ett efterarbete däremot handlar om att göra rent efter sig och att städa. Här skiljer sig också materialen och teknikerna från varandra, i hur hög grad det finns så kallat för- och efterarbete. Frågan är ändå var förarbetet slutar och var processen börjar, och likaså var slutar processen och var börjar själva efterarbetet. Om man tar exemplet textiltryck finns här både så kallat för- och efterarbete. Det är genomgående att ett för- och efterarbete inte upplevs lika lustfyllt och meningsfullt som själva gestaltandet.

Mycket är förarbete, att allt ska klaffa och passa och sedan hur färgerna ska komma. Färgerna återkommer ju dubbelt på det sättet. Jag har ju på grund av det sättet hållit på väldigt länge. Ja, precis så att själva tryckprocessen, var egentligen det minsta i det här. Det är därför det har tagit en sådan tid att komma igång. Nu håller jag på och gör ren ramarna, tar ut all färg som man kan återvinna innan man tvättar ramarna. Tråkigt, men det måste göras. (Klara, t)

När jag tryckt klart med en färg, då går jag och spolar ren, så fort som möjligt och försöker se hela tiden, så fort som möjligt. (Roland, t)

När det gäller exemplet tygtryck ingår rengöring av de tryckramar man använt, men även i keramik och trä ingår både framplockningsarbete och rengöring/städning. Det som blir intressant här är hur man förhåller sig till för- och efterarbete i relation till skapandeprocessen. När det gäller skissandet är ju det i hög grad en del i ett gestaltande, även om man inte arbetar med det som kommer att bli den slutgiltiga produkten. Det är svårare att se själva efterarbetet, som mera handlar om rengöring som en del av ett gestaltande.

En liknande företeelse liksom för- och efterarbetet är s.k. *avbrott* eller stunder av *väntan*, vilka inträffar under det konkreta görandet. Det är moment där man behöver vänta på, att exempelvis något ska ske för att gestaltandet ska kunna fortsätta. Därmed inte sagt att processen inte fortskrider. Det handlar om att göra avbrott i ett pågående görande, ett avbrott vilket kan innebära en stunds väntan innan man kan fortsätta arbetet med att forma det föremål man planerat. Här skiljer sig tekniker åt, en del kräver mera väntan än andra. Kavling är en keramisk teknik som kräver avbrott i form av väntan på att leran ska torka.

Jag gillar inte att kavla, för att det är, jag vet inte varför jag tycker det heller, det är så mycket väntan. Först måste man kavla, och sedan så måste man vänta på att man ska kunna skära ut. Sedan så måste man vänta ytterligare på att man ska kunna lappa ihop dem. Sedan måste man vänta på klicket (klistret) torkar. Sedan måste man vänta, och så måste man, det är väldigt mycket väntan och jag är en ganska otålig person och tycker om att ha klart saker, jag tycker inte om att gå och vänta. (Kajsa, k)

Ytterligare ett tydligt exempel på en teknik som i sig kräver ett visst mått av tålmod hos den som utövar, är exemplet nedan från textiltryck. Det som sker är att man blåser med en hårbås på tyget för att påskynda torkningen av färgen. Följande två citat visar att upplevelsen att låta färgen torka vid ett tryckande på tyg, är något annat än att just trycka själva färgen.

Det är ju frustrerande. Man vill jobba så snabbt som möjligt, så man försöker ju, man chansar mer och mer. Ja, nu är det säkert torrt och så lägger man på ett tidningspapper för att trycka nästa och så. Det tar ju ändå några minuter att torka varje tryck. (Roland, t)

Ja, det känns väl som en praktisk grej, man måste ju torka. (Jonna, t)

Det är intressant att fundera över att torkande skulle vara mera praktiskt än ett tryckande. Ofta brukar man ju ställa praktisk i relation till teoretisk. Här tycks det snarare ställas i relation till ett gestaltande av egna uttryck, av estetisk och personlig karaktär.

Reparationspotential

Ibland uppstår situationer där man inte blir nöjd med vad man gjort, det blir fel och man vill återställa till ursprungligt skick. Här varierar möjligheten till det i de olika materialen. När det gäller trä och textil så är det svårare att reparera ett misstag, än exempelvis i keramik. Sedan spelar det också roll var i arbetsprocessen misstaget sker och vilken teknik man valt vilket visas i det sista citatet.

Det är, jag tycker om det, men det är svårt att rätta till när man gör fel, men samtidigt kan man ju forma det nästan hur som helst om man gör rätt.

(Laila, tr)

Ja, lera det var lite grann som jag sa igår också. Vad ska jag säga, det går att ändra om det blir fel. (Denise, k)

Jag vet inte, men jag får se vad det blir, sedan var det ju väldigt kladdigt det här. Det kändes okej, i och med att det inte är ett så noggrant mönster.

(Stella, t)

Antingen går det att återställa det som blev fel, eller så handlar det om att acceptera och stå ut med det resultat som blev. Det kan också gå att hitta andra lösningar som kanske till och med utvecklar resultatet, i betydelsen att man gör något, lägger till något som man inte tänkt i ett inledningsskede för att dölja det felsteg som gjorts.

Alltså det kan hända saker hela tiden okej, men du är själv ansvarig. Du kanske kan rätta till det genom att sätta lite vit färg eller brodera på någonting, misstagen kan ibland göra att det utvecklas och blir mycket bättre. (Nadja)

Reparationspotentialen handlar om att förhålla sig både till det tänkta resultatet, det vill säga till den föreställning man har om det man ska göra, och till det som faktiskt blir, med misstagen inkluderade.

Man kan säga att varje arbetsprocess i sig erbjuder olika pedagogiska villkor, beroende på olika val som görs. Här ges flera exempel från det empiriska materialet, såsom när det rör klassiskt tygtryck med screentrycksram, en teknik där man i förväg bestämmer exakt hur det tryckta tyget ska se ut, kan noggrannhet och systematik vara pedagogiska villkor att förhålla sig till. Ett annat exempel är formandet av rundade bordsben i trä med rasp och hyvel, då avgör uthållighet kopplat till synintryck och taktil beröring när benet är klart. I det fallet kan exempelvis förmåga till uthållighet, ögats uppmärksamhet och handens känslighet ses som pedagogiska villkor. Ytterligare ett exempel från keramik, är drejandet av ett föremål. På drejskivan formas uttrycket, och det personliga uttrycket får utrymme. Likaså finns det möjlighet senare i processen att påverka, om man vill ge föremålet en annan färg. I exemplet med keramik kan införlivandet av förmåga att forma på drejskivan vara ett pedagogiskt villkor, men då detta kräver träning för att uppnå nödvändig skicklighet kan även här uthållighet vara ett pedagogiskt villkor. I samtliga av de tre exemplen är materialet och dess kvaliteter och tekniken viktiga beståndsdelar i processen, vilka erbjuder centrala pedagogiska villkor att förhålla sig till.

De tecken som trätt fram rörande arbetsprocessen handlar om hur olika aspekter av själva processen bär pedagogiska villkor i sig. I skissandet sker olika transformationer mellan olika media, vilka i sig kan vara pedagogiska

villkor. Det handlar om en synlig process, som delas upp i för- och efterarbete och i processen ingår både planerade och oplanerade avbrott. De olika materialen bär olika stor reparationspotential, där det ges möjlighet att korrigera sitt arbete.

Produkt

Den produkt som utgör konsthantverkandets slutfas, finns närvarande från allra första steget med att forma en idé som tar inre och så småningom yttre gestalt. För att gå från detta första steg till den slutgiltiga produkten handlar det om transformationer mellan olika dimensioner vilka är kopplade till föremålets *rumslighet*. Vid en jämförelse av textil, keramik och trä blir det tydligt att man huvudsakligen arbetar i olika dimensioner, antingen tvådimensionellt eller tredimensionellt. Men i de flesta fall börjar arbetet via en tvådimensionell skiss. Textil och i det här fallet textiltryck, handlar om att utforma tvådimensionella mönster, som sedan kanske formas till något tredimensionellt eller upplevs som något tredimensionellt, men det handlar om att arbeta i relation till en yta. När det gäller keramik och trä arbetar man huvudsakligen med tredimensionella produkter. Även om det rör keramiska bilder eller bilder i trä, är dessa sällan utformade enbart i relation till en tvådimensionell yta.

En iakttagelse i det samlade materialet är att det har betydelse om man jobbar mot en tvådimensionell yta eller om man arbetar med en tredimensionell form. Det är olika pedagogiska villkor att förhålla sig till. På en plan yta använder man form, färg och perspektiv för att gestalta rum, till skillnad mot en tredimensionell form, då själva gestalten man formar är fysiskt utsträckt i rummet.

Men sedan när vi började att jobba i ateljén, efter ett tag förstod jag att det var en tvådimensionell yta man jobbade på, som man skulle förhålla sig till. Alltså han fick mig att förstå att det var en tvådimensionell yta det handlade om. Det hade jag aldrig reflekterat över innan, det här med två eller tre dimensioner. Det kändes ju som man skulle lura åskådaren på något sätt till att ge sken av tre dimensioner, men det är ju en tvådimensionell yta man jobbar på.

(Patrik)

Det kan också vara så att man upplever sig ha mer eller mindre förmåga till att gestalta tvådimensionellt eller tredimensionellt.

Jag har en bra känsla för formen. Det märkte jag när vi gjorde skulptur i lera. Också då vi skulle göra ansikte i lera, och det var många som det tog tid för innan man fick fram rätta proportioner. Jag fick det direkt. Jag kände det direkt, däremot är det svårare i teckning och målning, att få till det. (Denise, k)

Det handlar om att gestalta utifrån olika villkor. När det gäller ett tredimensionellt gestaltande arbetar man fysiskt konkret med en form som är utsträckt i rummet. I ett tvådimensionellt arbete är det andra villkor som spelar roll, såsom hur man bygger upp former, hur man använder ljus och färgkontraster. Samma storheter finns med vid ett tredimensionellt skapande, men då omfattas dessa på ett fysiskt konkret plan. I den färdiga produkten finns personliga spår av tillverkaren. En av skolans före detta rektorer Hans Hansson menar att det är tydligt hur våra händers arbete avspeglas i vad vi gör.

Hur tingen ger avtryck av det som antingen man brottas med, eller det som flyter mycket lätt. (HH)

Den färdiga produkten finns där som ett samlat uttryck för den föregående processen. Ett pedagogiskt villkor kopplat till den färdiga produkten kan vara dess funktion som påtagligt och fysiskt spår efter att en arbetsprocess har ägt rum, samt en bekräftelse på den egna kapaciteten och kompetensen. Nedan ges en sammanfattande kommentar till studie tre.

Sammanfattning – gestaltandets praktik

I studie tre är det själva *gestaltandes praktik* som har studerats med utgångspunkt i olika material. I stor utsträckning är det en pågående praktik som studerats, vilken det i efterhand har reflekterats över. Det har varit ett sökande efter vad som är av betydelse för någon i ett pågående gestaltande i material, ett sökande efter tecken vilka här förstås som pedagogiska villkor. Dessa villkor funna i ett specifikt sammanhang, kan också vara generella villkor, utifrån en dialektisk relation mellan det specifika och det generella som diskuterats tidigare. Poängen med denna studie är inte att presentera en pedagogisk metod som går att applicera direkt i en rådande praktik, utan att visa på förutsättningar för vad som är verksamt i det som sker i den enskilda människans möte med material och teknik i ett konsthantverkande. De pedagogiska villkor som identifierats och diskuterats i föreliggande kapitel rör den fysiska och den mentala miljön där konsthantverkandet sker, val av ingång i själva gestaltandet det vill säga val av material och teknik, arbetsprocessen och dess karaktär och processens mål; det slutgiltiga föremålet.

I *den mentala* och *den fysiska miljön* har i sin tur identifierats ett flertal olika tecken vilka kan ses som pedagogiska villkor. När det rör den *mentala miljön* handlar det om det sociala klimatet som i sig kan bidra eller hindra i en pedagogisk situation. Det rör lärares förhållningssätt gentemot material och arbetsprocessen i sig. I stor utsträckning sätter läraren de mentala ramar som gäller för arbetet i undervisningssituationen, då läraren oftast är den som är mera erfaren när det gäller konsthantverkandet. Kamraters bemötande spelar roll, om det finns en öppenhet och en vilja till ömsesidighet. Då det

nästan uteslutande handlar om att förverkliga individuella projekt uppstår lätt känslan av konkurrens. Vad som visar sig i materialet är att när det finns en faktisk konkurrenssituation kan det uppstå komplikationer. Pedagogiska villkor kopplade till den *fysiska miljön* vilka identifierats i materialet är miljöns funktionalitet för den verksamhet som avses, om det är lokaler som fungerar för den verksamhet som utövas där. Ytterligare handlar det om grad av tillåtenhet och ändamålsenlighet i betydelsen att rummet faktiskt tillåter att man använder målarfärg som droppar på golvet, eller att man kan såga itu en bräda som lämnar spår av sågspån och damm. Vad som har kallats ”rummets egen estetik” handlar om den känsla och atmosfär som finns i själva lokalen. Slutligen ett pedagogiskt villkor som är något man vanligtvis tänker på när det gäller arbetsmiljö är nivån av störande sinnesintryck. Den höga ljudvolymen i verkstaden upplevdes inte störande, vilket däremot gjordes av pågående samtal som man själv inte var delaktig i.

De pedagogiska villkor som har identifierats rörande *val av ingång* i arbetsprocessen är följande. Det handlar om valt materials visuella och taktila beskaffenhet, i form av färg och konsistens och hur dessa dimensioner spelar roll i ett pedagogiskt arbete. Det inbegriper hur färgen har olika funktioner beroende på om det är ett tvådimensionellt eller ett tredimensionellt arbete man har för handen. Likaså handlar det om hur upplevelsen av ett materials konsistens varierar, om det är något som anses som en tillgång eller en nackdel i arbetet. Ytterligare kan också den teknik som valts att bearbeta materialet med, ses som ett pedagogiskt villkor. Här handlar det både om att förstå hur man gör, och att genom ett eget utövande inkorporera tillvägagångssätt i den egna kroppen. En tekniks mått av spontanitet i betydelsen att formgivandet sker i stunden, respektive en tekniks systematik i betydelsen att formgivandet sker under vissa i förväg givna moment, båda dessa kan också vara pedagogiska villkor som är med och formar ett skapande.

När det rör *arbetsprocessen* handlar det om hur olika aspekter av processen bär pedagogiska villkor i sig. Själva arbetsprocessen kännetecknas av att vara ett dynamiskt förlopp som fortskrider under tid, något som lyftes fram i studie två. Här räknas skissandet som det som startar själva processen, och då avses inte endast ett skissande på papper utan det kan lika gärna handla om ett skissande direkt i ett material. Skissandet kännetecknas av olika transformationer mellan olika media, ofta genom växlingar mellan det abstrakta och det konkreta, mellan det tvådimensionella och det tredimensionella. Arbetsprocessen handlar om en till stora delar synlig process, som gör det möjligt att hela tiden stämna av hur långt man har fortskridit i sitt arbete. Av eleverna, vilka de flesta är mindre erfarna konsthantverkare, delas arbetsprocessen upp i för- och efterarbete, vilket upplevs på annat sätt än själva gestaltandet. I arbetsprocessen ingår ofrånkomliga planerade avbrott på grund av att processen kräver dessa, men också oplanerade avbrott då problem uppstår. De olika materialen bär olika stor reparationspotential, där det ges

möjlighet att korrigera sitt arbete. Dessa korrigeringsmöjligheter uppträder olika tidigt eller sent i processen.

Den färdiga *produkten* finns i egentlig mening endast då hela arbetsprocessen är avslutad, och dess funktion kan tolkas som ett påtagligt spår efter att en arbetsprocess har ägt rum och som en bekräftelse på den egna förmågan. Däremot finns tanken på produkten närvarande under hela det dynamiska förloppet, och den närvaron kan också förstås som ett pedagogiskt villkor.

Avslutningsvis vill jag säga något om att förhålla sig till dessa olika pedagogiska villkor, genom att diskutera valet av ingång, vilket nämnts som ett pedagogiskt villkor, och säga något om valet som sådant. I de allra flesta fall finns viss valfrihet när det gäller val av material och tillvägagångssätt, det är genom valet av dessa som man också väljer de ”erbjudanden” man som enskild vill arbeta med. Givetvis är det inte möjligt att välja en första gång, då man möter något okänt. Men genom val blir det möjligt för den som konsthantverkar att arbeta med det som är angeläget och verksamt för den egna personen, och att uttrycka det man söker uttrycka.

Exemplen från de olika materialen visar att ett skapande av konsthantverk rymmer subtila nyanser. Det är inte bara så att ett konsthantverkande ger möjlighet till ett personligt uttryckande, det varierar också var i processen det personliga uttryckandet äger rum. Variationen i uttrycksmöjligheter är något som kan spela roll när man väljer ett material och en teknik att arbeta med. I exemplet tygtryck sker det mesta av det personliga uttryckandet i skissandet, vilket sedan resulterar i tillverkning av screentrycksramar vilka har begränsade möjligheter till förändring. När det gäller utformningen av bordsben, finns möjligheten till personligt avtryck i princip under hela processen. När det gäller keramik sker det personliga uttryckandet inledningsvis i själva formandet på drejskivan, och efter torkning och bränning i ugn, då det finns möjlighet att färgsätta föremålen.

Pedagogiska villkor går att finna i alla mänskliga förändringsprocesser. Det som föreliggande studie visar är att ett skapande av konsthantverk kännetecknas av en mängd olika pedagogiska villkor att förhålla sig till, som ger den enskilda människan möjligheter till att utveckla olika sidor av sig själv. Man kan därför säga att ett konsthantverkande i sig bär på en mängd pedagogiska utvecklingsmöjligheter vilket exempelvis innebär stora möjligheter till individualisering i undervisningssituationer.

8. Det pedagogiska i gestaltandet av konsthantverk

I ett livsvärldsperspektiv är det möjligt att omfatta både plats, individ och material, då ett livsvärldsperspektiv alltid är någons specifika erfarenhet av att vara i en viss situation på en viss plats. Avhandlingens övergripande syfte är att ur ett livsvärldsperspektiv belysa och förstå det pedagogiska i skapandet av konsthantverk, genom att identifiera de pedagogiska villkor som finns närvarande i ett konsthantverkande. Pedagogik förstås i den här avhandlingen som den vetenskap vilken studerar de verksamma processer som rör mänskliga förändringssituationer, såsom lärande, socialisation och utveckling (Qvarsell, 2008). I dessa situationer finns pedagogiska villkor, i form av förutsättningar som kan förstås som en inbjudan till handling. Dessa meningserbjudanden finns där, och de är möjliga för den enskilda människan att ta sig an. Pedagogik kommer då att handla om vad som äger rum i en viss situation. Att utgå från det lilla ordet ”i” – att med andra ord betrakta pedagogiken utifrån det som sker i pedagogiska förändringsprocesser – det banar väg för att kunna tala om det *pedagogiska i konsthantverkandet*. Det handlar alltså om att identifiera både generella och specifika villkor rörande ett skapande av konsthantverk. Vad som studerats är människors upplevelser av att själva hålla på med att skapa konsthantverk, i betydelsen att själva skapa personliga uttryck med en estetisk dimension i konkreta material. De människor som intervjuats är alla på olika sätt knutna till en och samma plats. Det rör ett skapande som inte enbart handlar om lärande, utan som också rymmer möjligheter till utveckling, både individuellt och socialt.

Mina empiriska studier har visat att det som är verksamt i pedagogiska förändringsprocesser, står att finna både på platsen, hos den enskilda individen och i det görande som äger rum. I grunden finns en tilltro till att människor själva identifierar vad de anser angeläget att arbeta med, att utveckla på något sätt, om de ges möjlighet till det (Qvarsell, 2008). Det gäller inte främst avgränsade arbetsuppgifter, utan rör mera vad som är meningsskapande för den enskilda människan. Arvid Löfberg (1995) menar att det är ”en central del av vår existens att alltid vara riktad mot världen”, men det räcker inte med en riktadhet utan han går ytterligare ett steg och menar att vi är ”beroende av världen för vår existens” (s 121) (orig. kursiv). Detta beroende tar sig sådant uttryck att det i människors handlingar blir synligt vilka erbjudanden världen har för människor; erbjudanden till handlingar. Dessa

handlingar kan ses som ”att ha en uppgift”, något som Löfberg poängterar i vid bemärkelse kan förstås som ”en existentiell dimension av att vara människa” (s 121). Ett sådant synsätt borgar för att människor identifierar olika uppgifter, på olika nivåer som de vill arbeta med, då man lär och utvecklas olika. Det kan handla om ett i grunden existentiellt projekt som tar sig olika uttryck – exempelvis i sökande efter kunskap om något, eller i att erövra en viss färdighet.

I denna avhandling pågår ett sökande efter kunskap från olika håll. Det har funnits en strävan efter att identifiera pedagogiska villkor på platsen och i det görande som sker. Platsen utgörs av den fysiska såväl som den mentala miljön – dvs. fysiska strukturer såsom hus och dess arkitektur, lokalers funktionalitet och organisatoriska strukturer – och av gemensamma föreställningar om olika företeelser samt av platsens sociala klimat. I själva görandet, gestaltandet i material med specifika tekniker, finns olika pedagogiska villkor som identifierats och har anknytning till materialen, såsom materialens tempo, transformationer mellan olika medier, estetiken och produkten.

Qvarsell (2008) skriver om ”miljöns meningserbudanden” (s 66), ett begrepp som är möjligt att använda såväl när det handlar om plats som om material, då dessa utgör den miljö den enskilda människan möter. Frågan är om miljön enbart rör vad som finns utanför en människa? Eller består miljön också av det mellanrum som finns mellan människa och material, ett mellanrum som både är ett inre och ett yttre rum (Winnicott, 1971/1995). Det skulle också kunna vara möjligt att tala om meningserbudanden i de olika förhållningssätt som visat sig vara rådande i ett konsthantverkande. Detta handlar om att människans möte med materialet sker med ett mer eller mindre kroppsligt respektive kognitivt bemötande. Här kan det ena eller andra sättet att förhålla sig upplevas som meningserbudanden förlagda både i materialet och hos den enskilda människan, i mellanrummet som sätt att vara. Mellanrumsbegreppet används bland annat av Winnicott (1971/1995), och ett resonemang kring vad som sker i mellanrummet utvecklas längre fram i detta kapitel.

För att lyfta fram centrala drag som visat sig i avhandlingens samlade resultat rörande vad som karaktäriserar ett konsthantverkande, förs till att börja med en diskussion utifrån det meningsskapande som äger sker. Vad som är verksamt i de olika pedagogiska processer som äger rum förstås som ett ständigt pågående meningsskapande, vilket sker i relation med någon eller något. Det har också i det samlade empiriska materialet upprepade gånger framgått att den som konsthantverkar går in en relation med det material personen arbetar med. Utifrån relationsbegreppet förs, som en andra del i detta kapitel, en diskussion med syfte att fördjupa förståelsen av det resultat som kommit fram. I en tredje och sista del i föreliggande kapitel diskuteras gestaltandets pedagogiska villkor i olika praktiker. Avslutningsvis ges några sammanfattande slutord.

Gestaltandets mening

En fråga ställdes i det inledande kapitlet, den fråga ur vilken avhandlingens forskningsfrågor genererats, och den löd: Varför vill människor arbeta med att utforma hantverk idag när vi inte längre behöver det för vår överlevnads skull? Det är en fråga av existentiell karaktär, som också skulle kunna formuleras som en undran kring varför vi gör det vi gör.

Ett hantverksföremål är inte bara form och funktion (vad mer begär ni när ni köper en bil?) – det är först och främst mänsklig tid som sparats undan den tomhet våra liv rinner ut i (Linde, 1968, s 18).

Vad är mänsklig tid som sparats undan, om inte mening som skapats? Vanligtvis förstås mening som något vilket är kopplat till meningsfullhet. Här används meningsskapande i en vidare betydelse. Från fenomenologisk utgångspunkt studeras mening som möjliga sätt för människan att vara på i världen. Det blir tydligt i Merleau-Pontys berömda ord, där han säger att ”vi är dömda till mening” (Merleau-Ponty, 1945/2002), vilket kan förstås som att vi alltid skapar mening i de situationer vi befinner oss i, en kroppslig och mental mening.

Konsthantverkande som kroppslig och mental mening

En fenomenologisk förståelse av människan som meningsskapande varelse utgår från intentionalitetsbegreppet (Karlsson, 2004). Det innefattar att det mänskliga medvetandet är intentionalt till sitt väsen, det vill säga att medvetandeakten alltid är riktad mot något annat än sig självt, det är ett medvetande om något. Människan är enligt Merleau-Ponty inte ”i världen som ett ting, utan mot världen, som en riktning” (Bullington, 2007, s 123). Objektet är utanför medvetandet, men inte oberoende av subjektet. Medvetandets intentionalitet innefattar att subjekt och objekt kan förstås som poler i en enhet, beroende av varandra.

Mening skapas både på en kroppslig nivå och på en mental nivå; på en kroppslig nivå som den operativa intentionaliteten, och på en språklig nivå som akternas intentionalitet. Bozena Hautaniemi (2004) studerar hur funktionshindrade barn kommunicerar icke-verbalt med den kroppsliga intentionaliteten. I sitt empiriska material fann hon att känslor och känslouttryck är en del av det kroppsliga medvetandet, och att det i barnens känslouttryck fanns en tydligt riktad kommunikation. Vad som sker på den kroppsliga nivån är kopplat till vårt kroppsliga sätt att vara. Merleau-Ponty menar att perceptionen är vårt sätt att vara i världen. Han talar om hur människan erfar världen med sina sinnen men att perceptionen inte i sig själv är en tematisk akt (explicit medveten), om man inte i efterhand reflekterar över vad som skett. Sinnena samarbetar, säger Merleau-Ponty och ger exempel hur “the

sight of sounds and the hearing of colours exist as phenomena” (Merleau-Ponty 1945/2002, s 266). Det handlar dock inte om några exceptionella fenomen utan om hur element från de olika sinnena kan smälta samman. Det finns enligt Merleau-Ponty en direkt koppling mellan världen och människans kropp, han säger att ”Min kropp har sin värld eller förstår sin värld utan att behöva gå via ’föreställningar’, utan att underkasta sig någon ’symbolisk’ eller ’objektiverande’ funktion” (1945/1997, s 104). Människan riktar sig mot världen med sin kropp. Hautaniemi beskriver detta som att ”den operativa intentionaliteten fungerar implicit, den förbinder människan med omvärlden innan det sker en språklig bestämning av ett objekt” (2004, s 168). Genom att tala om två olika sorters intentionalitet som hela tiden sam-existerar, som i relation mellan figur och bakgrund, finns möjligheten att förstå det mänskliga meningsskapandets olika komponenter. Merleau-Ponty hävdar samtidigt att människan är en komplex enhet. Det handlar här alltså inte om att separera kropp och medvetande från varandra, utan mera om att urskilja hur ett meningsskapande visar sig.

I denna avhandling förstås ett kroppsligt meningsskapande som den icke-verbala mening vilken omfattar kroppens upplevelser av den situation som är. I detta inkluderas även känslor. Ett mentalt meningsskapande är kopplat till det verbala, vilket omfattar både det talade och det tänkta uttrycket. Konsthantverkandet innefattar både ett mentalt och ett kroppsligt meningsskapande. Avhandlingens resultat visar att den som konsthantverkar i hög grad använder sig av den kroppsliga intentionaliteten, något som exempelvis kan visa sig i konstnärers och konsthantverkares motvilja till att namnge det ”verk” de gjort. Det kan då tolkas som att vad som skett i själva görandet har huvudsakligen skett på en kroppslig nivå, och att man också vill förmedla detta på en kroppslig nivå. Man uttrycker sig i materialet med den operativa intentionaliteten, det vill säga med ett kroppsligt meningsskapande.

Det visade sig i avhandlingens resultat, att det finns olika möjliga sätt att som konsthantverkare möta sitt material; de innefattar dels ett kroppsligt bemötande och dels ett kognitivt bemötande. Det som är intressant att diskutera här är hur ett kroppsligt respektive ett mentalt meningsskapande förhåller sig till varandra. Och vad betyder i det resonemanget Merleau-Pontys formulering att människan är sin kropp? I det empiriska materialet blir dessa två förhållningssätt, det mentala och det kroppsliga, särskilt tydliga i situationer av koncentration och i situationer där det handlar om att lösa någon form av problem. Vad som framträder är att det alltid sker någon form av meningsskapande, både kroppsligt och mentalt. Det som visar sig i materialet är att det ser olika ut när det handlar om samstämmigheten i riktning, rörande vad medvetandet är riktat mot, mellan ett kroppsligt respektive ett mentalt meningsskapande. Det är möjligt att vara involverad i ett samstämmigt kroppsligt och mentalt meningsskapande, om dessa är riktade mot samma ”sak”, det vill säga att det råder en gemensam riktning så att tanke och kropp är upptagna med samma sak. Det kan också handla om ett menings-

skapande med olika riktningar. När det exempelvis rör ett kroppsligt meningsskapande är det möjligt för kroppen att skapa mening i och med att ett i kroppen införlivat görande äger rum, medan tanken är upptagen med något annat. Det kan finnas en mental vila i den kroppsliga upptagenheten – människan är kroppsligt aktiv, och vilar samtidigt i tanken. Samma sak gäller för ett mentalt meningsskapande, det går bra att tänka medan kroppen ligger och vilar på soffan. En passiv, icke-aktiv kropp har ingen stor plats i ett utövande av konsthantverk, om det inte handlar om stunder av eftertänksamhet och reflexion. Förståelsen av ett konsthantverkande som ett framförallt kroppsligt meningsskapande, men som även omfattar ett kognitivt meningsskapande, visar på konsthantverkandets bredd och möjlighet som meningsskapande aktivitet. Detta till skillnad från andra aktiviteter, som är mera utpräglat mentala eller utpräglat kroppsliga i sitt meningsskapande. Uttryckt med andra ord: kroppen, känslan och tanken är alltid engagerad och aktiv i gestaltandet av konsthantverk. Konsthantverkandet resulterar i en icke-verbal produkt. Det kan innebära olika saker. Dels dras människor vilka gärna kommunicerar på en icke-verbal nivå till ett skapande som innefattar ett gestaltande av fysiska föremål, alltså till att uttrycka sig icke-verbalt. Dels kan en konsthantverkande aktivitet ge människor som inte är så vana att uttrycka sig på en icke-verbal nivå en utmaning att göra just detta. Då ett konsthantverkande innefattar *både* ett kroppsligt *och* ett mentalt meningsskapande, finns möjlighet att till viss del välja den hållning som man själv finner passar, exempelvis genom val av material och tekniker som är mer eller mindre kroppsligt eller mentalt orienterade.

Mikael Alexandersson (1996) studerade hur konstnärer reflekterade över sin praktik, och de resultat han fann ligger i linje med vad som har visat sig i denna avhandlings resultat. Alexandersson ställde sig frågan: Vad riktar konstnärer medvetandet mot när de skapar? I konstnärernas fall utkristalliserade sig två riktningar. En intellektuell riktning vilken var abstrakt och ångestladdad, och som utgjorde tyngdpunkten i skapandet, samt en praktisk riktning vilken fanns i själva handlandet och som kännetecknades av att vara konkret och kontemplativ. I relation till den här avhandlingens resultat, kan man förstå den intellektuella, abstrakta och ångestladdade riktningen som ett främst mentalt, kognitivt meningsskapande. Det empiriska materialet visar att i denna riktning, det kognitiva meningsskapandet, är jaget involverat i själva skapandeprocessen, vilket kan innebära att ångestskapande situationer uppstår. Den konkreta och kontemplativa riktningen kan förstås som ett främst kroppsligt meningsskapande, ett införlivat handlande vilket kännetecknas av en vila i själva görandet.

Ett annat sätt att förstå meningsskapande är att utgå från Winnicotts (1971/1995) resonemang om lekande. I det betonas en annan sida av gestaltandet, nämligen det lustfyllda, kravlösa och samtidigt koncentrerade upplevandet – ett kreativt upplevande, något som också är en del av ett konsthantverkande.

Konsthantverkande som lekande – i mellanrum

Det finns olika sätt att förstå meningsskapande. Något som ytterligare kan bidra till fördjupad förståelse för vad som sker i ett konsthantverkande är Winnicotts (1971/1995) resonemang kring hur människor skapar mening. Mycket tidigt i livet blir människan sysselsatt med problemet att greppa vad det är hon objektivt varseblir och vad det är hon subjektivt föreställer sig. Winnicott menar att det inte räcker med att tala om en yttre och en inre människa. Vi behöver även en tredje del, eller snarare ett område eller en plats, mellan det inre och det yttre, ett område av upplevande. Han kallar det en viloplats, där individen tillåts att vara fri från andras krav. Mötet mellan det subjektivt upplevda och objektet, en plats vilken tillhör endast den enskilde individen och därför inte kan ifrågasättas. Han kallar denna plats för ett mellanområde, som bebos av övergångsfenomen och/eller övergångsobjekt, vilka existerar mellan individen och den yttre verkligheten, objekt som både hör hemma inom och utom individen. ”Övergångsobjekt är inte ett inre objekt (vilket är ett psykiskt begrepp) – det är en ägodel. Men för barnet är det inte heller ett yttre objekt” (1971/1995, s 33). I mellanområdet odlas fantasi och kreativitet i form av konst, kultur, religion och vetenskap med mera. Winnicott skriver att det är en livslång uppgift för människan att acceptera verkligheten, i betydelsen att förbinda den inre verkligheten med den yttre, utan att bli alltför ifrågasatt.

Ett konsthantverk är ett personligt uttryck, situerat hos individen men också placerat utanför denne. I gestaltandet av ett konsthantverksföremål finns möjligheten att forma det egna personliga uttrycket, något som Winnicott talar om som ”den spontana gesten” (1993). Utifrån sin psykoanalytiska synvinkel menar han att det varierar hur stor möjlighet man har att uttrycka denna spontana gest, och här spelar de tidiga relationerna hos individen roll, alltså vilken respons man fått för egna initiativ. Det rör sig då om initiativ i mycket tidig ålder. Människan behöver ha kontakt med och få gehör för sin egen spontana gest, för att ett potentiellt rum ska kunna skapas där ett kreativt upplevande och ett lekande kan äga rum. Där, i detta potentiella rum, finns möjligheten att öva upp kontakten med ”sin egen gest”, då ett konsthantverkande innefattar en mängd ställningstaganden kopplade till den egna personen.

För Winnicott är lekandet inte bara något som barn ägnar sig åt, utan något vi håller på med livet igenom, om än i olika gestalter. Lekandets plats är övergångsområdet, det potentiella rummet. Det som enligt Winnicott kännetecknar lekandet – och här talar han om den enskilde individens lekande – är en stark koncentration och en sorts tillbakadragenhet. Han skriver att ”det lekande barnet bebor ett område som det inte har lätt att lämna och där det inte utan vidare tillåter intrång” (1971/1995, s 90). Här är lätt att dra paralleller till den fokusering och koncentration som kännetecknar ett skapande av konsthantverk. Winnicott drar ytterligare paralleller och menar att ”det finns

en direkt utvecklingslinje från övergångsfenomen till lekande och från lekande till gemensamt lekande och därifrån till kulturella upplevelser” (1971/1995, s 91).

I den första studien talas om Nyckelviksskolan som ett mellanrum. Det som Winnicott beskriver rörande mellanrummet, handlar om vad som sker med individen i relation till sitt material. Tanken här är att vidga innebörden av ett mellanrum och även betrakta en plats och ett sammanhang som ett mellanrum, men – liksom Winnicott – främst på individnivå. Ett mellanrum är alltid ett mellanrum för någon. Det som karaktäriserar Winnicotts sätt att förstå mellanrum är att det är en plats för ett livsviktigt lekande: inre gestalter får ta form i ett lekande som kännetecknas av en särskild sorts koncentration och tillbakadragenhet. Detta är något som väl kan appliceras på ett konsthantverkande, att inre gestalter formas till yttre fysiska former som tar gestalt utifrån våra egna ”gester”. Generellt sett kan ett konsthantverkande vara ett särskilt sorts mellanrumfenomen i vårt samhälle, ett rum att vistas i som ger möjlighet till lekande. Likaså kan den studerade skolan upplevas som ett mellanrum i tiden, för den som vistas på denna plats.

I det empiriska materialet visade det sig också att skapandet av konsthantverk kan innebära en upplevelse av något slags bearbetning, i betydelsen att man upplever sin situation förändrad trots att inga yttre förändringar har skett. Det innebar en upplevelse av att ha ”skapat på saken”, i jämförelse med när man vanligtvis talar om att ha ”sovit på saken”. Detta kan här förstås utifrån Winnicotts teori att här materialiseras inre icke-verbala gestalter till fysiska uttryck. I ett konsthantverkande är syftet oftast inte, som i bildterapi, att ge form åt inre gestalter för att kunna verbalisera dessa. Likväl gör man fysiska gestalter som är avtryck av den egna personen. Dessa avtryck kan tjäna som bearbetning i form av ett kroppsligt meningsskapande, samt vara en utgångspunkt för ett mentalt och verbalt meningsskapande.

Man skulle också kunna tala om att det skapas distans när man möter sitt material med en koncentrerad kognitiv hållning, vilket innebär att mötet med materialet sker i ett i princip samstämmigt kroppsligt och mentalt meningsskapande. Det vill säga att man är både mentalt och kroppsligt upptagen med att skapa ett konsthantverksföremål. Man ger sig själv en ”frist” från sig själv, i betydelsen att man upplever distans till det som stör och distraherar, genom att totalt fokusera på något annat. Det skulle med Winnicotts ord kunna handla om att gå in i ett lekande, vilket kännetecknas av både koncentration och avskildhet. Man har fått vistas i lekandet, och genom det fått fri tid både från sina inre och yttre rum. Man har fått vara i ett mellanrum, vilket inneburit vila från det som vanligtvis pockar på i det inre, men också en vila från den yttre världen som många gånger inte är möjlig att förändra.

Ett annat sätt att närma sig ett meningsskapande är att tala om relation.

Gestaltandet som relation

Det visar sig i resultatet av analysen, särskilt rörande bildmaterialet från Nyckelviksskolan, att man kan tala om konsthantverkandet som en relation mellan material och den som konsthantverkar, och om konsthantverkandet som skapare av en relation människor mellan. Det är något jag ämnar diskutera här, bland annat med hjälp av Martin Bubers (1923/1994, 1955/1991) dialogfilosofi och med Ulf Hannerz (1992) sätt att förstå hur mening förmedlas socialt i kulturen.

På vilket sätt kan det berika att tala om ett skapande av konsthantverk som relation, och inte process, vilket annars är det vanliga? När det handlar om relation innefattar det att det rör ett förhållande mellan människa och människa, eller mellan människa och något annat. En process däremot kan ses som ett dynamiskt förlopp med eller utan mänsklig inblandning. Ett konsthantverkande är också process och dynamiskt förlopp, men genom att tala om relation klargörs bland annat på vilket sätt ett konsthantverksföremål skiljer sig från ett industriellt tillverkat föremål. Ett konsthantverksföremål är sprunget ur en direkt relation, till skillnad från de flesta andra föremål vi har omkring oss. Konsthantverkaren har gjort en investering av sig själv i denna relation genom att ge tid, kraft och engagemang till det föremål som skapats.

Genom att tala om relation visar man också att det handlar om ett särskilt sorts mellanhavande med specifika drag. Inom verksamheter där man är intresserad av ett konsthantverkande som pedagogisk process, exempelvis inom slöjdforskningen, vill man gärna lyfta fram att det sker någon form av kommunikation mellan den som skapar och materialet (Borg, 2001; Illum, 2004; Johansson, 2004). Konsthantverkandet ses också som en särskild kommunikation eller relation när det handlar om skapandet av hantverk, konsthantverk och konst inom arbetsterapi och i konstnärliga terapier.

Inom den inriktning av konsthantverket som vill positionera sig i relation till samtidskonsten, är man inte intresserad av att tala om vad som sker mellan människa och material. Jorunn Veiteberg (2006) kritiserar konceptkonstens position som den enda möjliga samtidskonsten, och att denna position fått konsekvenser för hur man betraktar arbete med material. ”Hantverket, materialet och det estetiska avvisas i denna tradition. Den som söker sig in i materialen, eller de som tror på en produktiv dialog med en materia som talar, blir avvisade som mystiker” (s 47). Veitebergs uttalande tyder på att det finns en allmän förståelse av att det uppstår en speciell relation mellan material och den som arbetar i materialet. Ett sätt att belysa denna relations karaktär är att utgå från Bubers förståelse av vad en relation är, vilket i förlängningen handlar om hur mening skapas, genom att vara i relation.

Bubers (1923/1994) grundantagande är att ”Allt verkligt liv är möte”, och då handlar hans filosofi främst om möten människor emellan, men möten med ting inkluderas också. Buber ger begrepp för de här mer intensiva och

meningsmättade ögonblicken i människors liv då verklig kommunikation äger rum, när han talar om Jag-Du-möten. Likväl behövs också Jag-Det-möten, då dessa intensiva och meningsmättade erfarenheter får bli till erfarenheter i tid och rum. Buber talar om att världen är tvåfaldig, att vi relaterar till världen genom ett Jag-Du möte och ett Jag-Det möte.

Relation är inget vi har, enligt Buber, relation är något vi *är* i. Det handlar om att söka de meningsfulla ögonblick då vi är i relation, ögonblick som inte går att planera utan som ges när ett verkligt möte sker. Det finns enligt Buber inget Jag för sig, utan det Jag som existerar är Jaget i grundorden. Det är alltid något av dessa Jag som avses. När man säger Du eller Det, finns något av grundordens Jag närvarande. Det är just genom själva mötet med ett Du som en människa blir till ett Jag. ”Det finns inget separat subjekt, endast ett subjekt-i-relation. Det finns ingen solitär mänsklig existens, endast en existens med andra” (Aspelin, 2005, s 44).

När det handlar om en konsthantverkarens material och ett konsthantverksföremål visar avhandlingens empiriska material att det är fullt möjligt att ha en ”ömsesidig” relation till sitt material.

Konsthantverkande som relation till materialet

Jag-Du-möten kan även ske i möten med ting, om Buber än inte menar att dessa ting har ett medvetande. Men det kan bli ett sådant möte att jag exempelvis upplever att jag ”i det jag betraktar trädet blir innesluten i en relation till det, och nu är trädet inte något Det längre” (1923/1994, s 12). Jonas Aspelin betonar att det inte är avgörande vad man relaterar sig till, det avgörande är kvaliteten på relaterandet, det vill säga *hur* man relaterar. En konsekvens av det blir då, att ju följsammare den som konsthantverkar kan vara mot den process som iscensätts av kontakten med material och teknik, desto större möjligheter finns till någon sorts ömsesidighet i mötet mellan människa och material.

Skapandet av konsthantverk har alltid en estetisk ambition vilken jag menar kan förstås som en konstnärlig riktning. Det estetiska förstås i föreliggande avhandling som något som uttrycks av känsla, kropp och tanke sammanflätade till ett gemensamt uttryck. Buber talar inte om konsthantverk, men väl om konst. Han för ett resonemang som kan berika förståelsen av den mening ett skapande av konsthantverk kan innebära, och av vad som är dess estetiska kvaliteter. För Buber (1923/1994) handlar ett konstnärligt skapande inte om nyskapande i ordets rätta bemärkelse, dvs. att göra något nytt. Han menar att ”att skapa är att hämta fram” (s 16). Människan träder in i ett möte med världen, och tar fram just det som är särskilt för denna människa. Det handlar om att urskilja centrala innebörder. Han menade att skapelsen i sig redan är oss given och att vi som människor är en del av den. Vad vi däremot kan göra är att ”omforma det givna, ta isär och sätta hop, bygga, omfördela,

arrangera, ordna och dona” (Buber 1955/1991, s 87). Detta är också något som människor hela tiden gör.

Konst är något grundläggande som har att göra med människans väsen, men konsten i sig är inte en del av detta väsen eller ens en återspeglning av det, utan ”konstverket är resultatet av ett möte, en dialogsituation”, skriver Pehr Sällström som uttolkare av Bubers texter (1991, s 85). Detta möte uppnås inte bara genom en önskan från konstnären att hämta fram något ur naturen, ur världen, utan också genom att ”Det-världens väsen” ständigt vill bli till ett Du. Konstens liv existerar på samma villkor som mänskligt liv, som en ständig strävan till ett möte. Min tolkning är att även skapandet av konsthantverk har en existentiell dimension, nämligen den att ”omforma det givna, ta isär och sätta hop, bygga, omfördela, arrangera, ordna och dona” (Buber 1955/1991, s 87). Det är att vara i en relation i vilken mening skapas.

Rörande relationen mellan konst och vetenskap menar Buber att konstens kännetecken är ”förkroppsligandet”, det är något osynligt som tar form. Det handlar inte om ett vetande, där förståelse av begrepp blir synlig. ”Man har inte fått veta något, men har likväl blivit insiktsfull” (Sällström, 1991, s 85). Det handlar om en annan sorts vetande än just ett begreppsligt vetande, ett vetande vilket grundar sig i kroppslig erfarenhet. Bubers uppfattning om skapande som något som tas fram ur något – att vad som görs är att omforma det som redan finns – ger en ny innebörd åt vad ett nyskapande kan innebära. Det handlar om att i genuina Jag-Du-möten urskilja vad det är som framträder och berör i mötet. Utifrån detta är det sedan möjligt att personliga uttryck formas i relationen med materialet, att hela tiden erövra kunskap ”direkt” i mötet med materialet, inte att gå omvägen via någon annans formulerade erfarenhet.

Från att ha diskuterat människans möte med material, kommer jag att övergå till att tala om att ett konsthantverkande kan bidra till ett socialt och kulturellt meningsskapande, i betydelsen mening som skapas av individer i grupp.

Konsthantverkande som relation till andra

Ett konsthantverkande kan vara både ett individuellt projekt och ett socialt projekt. Det är tydligt utifrån vad som kommit fram i mina resultat. I det individuella projektet har den som konsthantverkar till syfte att skapa en relation till materialet. Konsthantverkandet är till viss del alltid ett individuellt projekt, däremot är det inte alltid ett socialt projekt.

På vilket sätt kan man förstå denna sociala dimension? Ulf Hannerz (1992) skriver om hur mening förmedlas socialt i kulturen. Han menar att det handlar om idéer, tankar och uttryckssätt, om idéers gestaltungsformer och om hur dessa idéer distribueras socialt. Hannerz markerar att det rör sig om komplexa företeelser. En kultur kan enligt honom skapas av två personer som ett kulturellt flöde i ett småskaligt samhälle, ett ”face-to-face”-samhälle,

där samtal och meningsskapande refererar till individers självupplevda erfarenheter. Det sker en överföring av traditionella levnadssätt från generation till generation. Som socialantropolog hänvisar Hannerz ofta till olika etniska kulturer, där torget med sin placering mitt i byn har varit en gemensam samlingsplats för byns innevånare och en plats för förmedling av olika kulturella erfarenheter. Det existerar en mängd sådana små kulturer även i våra mera komplexa och storskaliga kulturer, fast det där inte är det etniska som avgränsar.

Ett annat sätt att skapa kulturell mening än via "face-to-face"-förmedling av erfarenheter, benämner Hannerz "shoulder-to-shoulder"-relation. Det som kännetecknar en sådan är, enligt Hannerz, att det handlar om en relation utan ett fysiskt, kroppsligt möte, kulturen förmedlas via olika mediala budskap.

Ett möjligt sätt att förstå konsthantverkandets sociala dimension är att det fortfarande krävs "face-to-face"-möten för att förmedla konsthantverkandets erfarenheter, då det till stor del handlar om ett kroppsligt görande som är svårt att lära sig genom att enbart läsa en text (Jernström, 2000). För att lära konsthantverk behöver man kroppsligen se och erfara hur görandet sker. Kroppen förstår utan att behöva gå via något annat, den skapar sin egen kroppsliga mening (Merleau-Ponty 1945/1997). Detta meningsskapande kan väl förstås som ett lärande. Kroppen vet exempelvis hur hårt man behöver slå för att få i en spik, och för att kroppsligen kunna ta del av någon annans görande krävs ett fysiskt möte. Ofta betecknas detta kroppsliga kunnande som "tyst kunskap".

Ytterligare en intressant iakttagelse när det handlar om konsthantverkandet som socialt meningsskapande är dess karaktär av ett personligt enskilt projekt som kan utföras tillsammans med andra. Man skulle kunna tala om ett socialt meningsskapande på kroppslig nivå, därför att det är själva görandet som är i fokus, inte att verbalt samtala om det man gör. Det kan uppstå en "vila" i att vistas tillsammans med andra, fast upptagen av sitt eget. Man är inte ensam, och ändå finns inte kravet på att ett möte ska ske, ett krav vilket underförstått finns när man träffas för att samtala om något. Här handlar det om att rent fysiskt vistas på samma plats och att ett möte sker via vars och ens individuella konsthantverkande projekt. Utifrån avhandlingens samlade resultat, kan det konstateras att ett konsthantverkande – och då med betoning på själva görandet – både som individuellt och socialt projekt kännetecknas av ett kroppsligt meningsskapande. En mening som förmedlas "face-to-face" med andra som konsthantverkare.

Hur påverkar konsthantverkandets nära och direkta kulturella meningskapande den generella mening ett konsthantverkande har idag i den kultur som råder idag, som i allt större utsträckning präglas av icke-fysiska möten? Det är en fråga som inte besvaras i föreliggande avhandling, men som dock är möjlig att diskutera utifrån vad som är konsthantverk i betydelsen val av material och tekniker, samt utifrån vem som är en konsthantverkare.

Gestaltandets villkor i praktiker

Detta avsnitt om gestaltandets villkor i praktiker skulle kunna läsas som en konsthantverkandets metod om man förstår metod som en följsamhet gentemot de villkor som visar sig i arbetet med materialet. Lennart Svensson (2004) definierar pedagogiska metoder som något där det i förväg bestäms hur man ska nå det färdiga resultatet och även hur det färdiga resultatet ska se ut. Han diskuterar också hur svårt det är att förutsäga resultat kopplat till en viss metod. Kännetecknande för ett skapande av konsthantverk är att det ofta finns givna vägar till att nå ett visst resultat, men att det alltid finns utrymme för individuella variationer (Jernström, 2000).

Utgångspunkten för vad jag diskuterar är frågan om hur man kan förstå vad som är det pedagogiskt verksamma i ett konsthantverkande. Mitt resonemang kan kopplas till Birgitta Qvarsells (2008) begrepp utvecklingsuppgift, då ett konsthantverkande till stor del handlar om att skapa egna estetiska uttryck av personlig karaktär. En utvecklingsuppgift är det som den enskilda människan själv identifierar och finner meningsfullt att arbeta med genom att anta de meningserbudanden som finns i den kontext personen befinner sig i. Det är uppgifter och utmaningar som är kopplade till människans psykiska utveckling, men inget som sker per automatik eller i en viss ordning efter en indelning i faser. Det pedagogiska i ett konsthantverkande förstås som vad som sker i ett möte med materialet, ett möte kring något som den enskilda människan identifierat som centralt. Det kan också beskrivas som ett Jag-Du-möte kring en utvecklingsuppgift. ”Pedagogiska möten är per definition möten om någonting” (Aspelin, 2005, s 63). Dessa pedagogiska möten skulle även kunna beskrivas som en estetisk lärprocess, vilket Anders Marner och Hans Örtengren gör (2003). Estetiska lärprocesser kännetecknas enligt honom av aktiva individer som söker kunskap i dialog i ett arbete i flera modaliteter. Det ligger i linje med ovanstående resonemang, att det är den enskilda människan som själv identifierar vad som är angeläget att arbeta med.

Nedan kommer en beskrivning av olika pedagogiska villkor. Det som tas upp här rör den mentala och den fysiska miljön där konsthantverkandet sker, hur tid och tempo är en del av själva görandet, transformationer mellan olika material och uttryck, och estetikens betydelse. Vidare diskuteras hur även produkten kan vara ett pedagogiskt villkor, samt hur erfarenheten som sådan också kan vara ett centralt pedagogiskt villkor.

Miljön

En plats utgörs både av fysisk och av mental miljö. Det handlar om hus och dess arkitektur, lokalers funktionalitet, verksamhetens organisatoriska strukturer och om människors gemensamma föreställningar om olika företeelser, likaså handlar det om en plats sociala klimat. På så vis kan man säga att plat-

sen i sig är med och formar vad som äger rum på denna. Några korta reflexioner kring den fysiska plats som har studerats i denna avhandling: Skolan består av flera större separata byggnader, varav de flesta är byggda för helt andra ändamål än att vara just skola, och den består dessutom av byggnader från olika tidsepoker. Det finns en byggnad som är uppförd som skolbyggnad, och den är också nyast av de olika byggnaderna. Den har till viss del inspirerats av övriga byggnaders utformning istället för att ha en typisk skolbyggnad som modell. Den studerade skolan, vilken här ses som ett exempel på en plats, består till största delen av verkstäder och ateljéer, vilket understryker att det är människans möte med materialet som är huvudsyftet med skolan. Övriga aktiviteter på skolan har betydligt mindre ytor att förfoga över.

Eva Alerby et. al (2006) har studerat olika skolbyggnader som uppförts under olika tidsepoker. De intresserar sig både för inre och yttre miljöer, hur människor upplevt dessa, inom ramen för ett projekt om det fysiska rummets betydelse vid lärande i ett livsvärldsperspektiv. Alerby et. al skriver att "hus är både betydelsefulla och betydelsefyllda" (s 9), och genom det pekar de både på vikten av funktionalitet för vad som faktiskt ska ske i byggnaden och att det i själva byggnadens utformning finns betydelser inlagda.

I det empiriska materialet har det visat sig att en plats består av mer än de fysiska byggnaderna, något som kan förstås som att hus är "betydelsefyllda". En plats har sin historia. Den verksamhet som sker på platsen har sin organisation och struktur ordnad utifrån specifika föreställningar, som delvis är knutna till vad som sker på platsen. En plats består också av sin mentala miljö, i form av stämningar och gemensamma föreställningar om vissa företeelser. Exempelvis kan nämnas den gemensamma synen på den studerade skolan att man endast anställer lärare som är erfarna och kunniga i sina material. Det finns som en gemensam föreställning på skolan om vad som är viktigt för att kunna utveckla ett konsthantverkande. En grundläggande och omfattande erfarenhet av och kunskap i det man lär ut är central. Konsthantverkaren själv måste besitta själva görandets kunskap, det räcker inte att veta hur man lär ut något.

En plats bär i sig pedagogiska villkor, både i den fysiska miljön och i den mentala miljön. Dessa villkor förändras dock över tid, då de skapas i ett samspel mellan vad som sker på platsen och de människor som vistas där, vilka är delaktiga i sin egen tid. Vad som uppfattas som meningserbudanden idag – kanske skiljer det sig från tider som varit.

Tid och tempo

Det är intressant att resonera kring konsthantverkandet både som process i tiden, och förstå den tid som är i processen. Att arbeta med konsthantverk är att vara i en avgränsad process, med en klar början och ett klart slut, och ändå är det oftast omöjligt att exakt avgöra hur lång tid den tar att slutföra.

Jutta Balldin (2006) skriver i sin avhandling om tid och gymnasieelevers förståelse av tidens pedagogiska villkor, om hur de förstår och hanterar olika sorters skoltid. Balldin diskuterar normaltids dilemma, att vi upplever tiden som något som vi inte kan påverka, och samtidigt är det vi själva som konstruerar vår tid. "Tid är ett av många verktyg som vi använder oss av för att både skapa och rekonstruera verkligheten" (s 25). Hon refererar till Foucault som lyfter fram hur tiden rutades in för människan på ett annat sätt i och med industrialiseringen. I fabriker utvecklade man ett mera disciplinerat och avgränsat sätt att dela in tiden för att kunna kontrollera vad som producerades och vem som producerade. Det är intressant att ställa det i relation till hantverkets, och i förlängningen konsthantverkets, process, som alltid är en avgränsad process från idé till den färdiga produkten. Ett konsthantverkande är också något som den enskilda människan kan styra själv i större utsträckning än vad som gäller för processer inom industri och även tjänsteproduktion. Sedan utövas både konsthantverk och hantverk av professionella inom fasta tidsramar med reglerad arbetstid, samtidigt som man som enskild konsthantverkare måste vara följsam mot varje enskilt projekts utmätta tid.

Balldin talar om kulturell tid och om individuella rytmer, om hur varje människa har sitt eget tempo. Det kan man relatera till ett konsthantverkande, där det är tydligt att varje material och teknik har ett eget tempo. Det har framgått i avhandlingen att skapandeprocesser i olika material har olika tempo, i betydelsen att processen kan bestå av långsamma respektive snabba moment. På så vis kan man säga att olika material passar för olika personer. Val av material och teknik sker både beroende av processens utformning och av vad som kommer fram ur slutresultatet. Människor väljer material och teknik både för att få arbeta med processer som man upplever stimulerande, och med tanke på den slutprodukt man vill åstadkomma. För den mindre erfarna konsthantverkaren är det ofta tanken på slutprodukten som motiverar val av arbetsprocess. Det är problematiskt för denne att välja den arbetsprocess som passar för det egna tempot då personen ofta inte är medveten om sitt eget tempo eller känner materialets tempo.

I arbetsprocessen ingår både ofrånkomliga planerade avbrott på grund av att processen kräver dessa, och oplanerade avbrott då problem uppstår. När det handlar om upplevelsen av den tid som äger rum i konsthantverksprocessen, visar det sig att mindre erfarna konsthantverkare har en större tendens till att dela upp arbetsprocessen i olika tidsavsnitt. De betraktar gärna mindre planerade och oplanerade avbrott som något vilket bryter av den pågående processen. De mindre erfarna konsthantverkarna talar om för- och efterarbete som något som upplevs annorlunda än själva gestaltandet. Ett skapande av konsthantverk kan vara ett sätt att lära känna sitt eget tempo, genom en uppmärksamhet på vilka material och tekniker som upplevs passa den individuella rytmen. Den avgränsade tiden som processen äger rum i, och det individuella tempot i relation till materialets tempo, är pedagogiska villkor i ett konsthantverkande.

Transformationer

Ett skapande av konsthantverk handlar, med Rudolf Arnheims ord (1969/1997), om att kunna ”tänka i ett material”, men inte bara om att kunna tänka utan också att kunna handla i ett material. Ett gestaltande handlar på olika sätt om hur vi tar in och uppfattar vår omvärld, och om hur vi sedan gestaltar det vi uppfattar. För att en gestalt ska ta form äger olika transformationer rum vilka kan ses som övergångar mellan det icke-materiella och materialet, och mellan tvådimensionella respektive tredimensionella material. I ett första steg tar en icke-materiell idé form i en skiss, ofta en tvådimensionell form. Denna övergår sedan oftast till en tredimensionell form när det handlar om konsthantverk.

Pirjo Birgerstam (2000) intervjuade erfarna konstnärer och arkitekter om *skissandet*, utifrån ett intresse att förstå hur vi fångar en idé. Skissande är det som sker när vi letar efter en form, och det gäller alla kreativa och innovativa arbetsprocesser, inte enbart de mera traditionellt konstnärliga sådana. Målet med skissandet är just sökandet efter det man söker ” skissen är inte skissandets mål eller resultat, utan dess spår” (ibid. s 22). Hon fann att själva skissandet mycket väl kan ses som ett sätt att skapa kunskap. Det som visat sig i avhandlingens resultat är att ett skissande, vilket ses som ett materialiserande av inre gestalter, kan ske både i form av ett tvådimensionellt eller ett tredimensionellt uttryck.

Det finns skillnader mellan att arbeta med ett tvådimensionellt och ett tredimensionellt uttryck. När det gäller tvådimensionella ytor arbetar man med former och dess uppbyggnad med hjälp av ljus- och färgkontraster. I fråga om tredimensionella föremål är det framför allt den utsträckta formen i rummet som är central. Hos tvådimensionella ytor har färg en större betydelse än vid ett tredimensionellt skapande, därför att färgen som sådan kan vara med och skapa det som formen åstadkommer vid ett tredimensionellt skapande. Vid ett tvådimensionellt formande arbetar man mera visuellt än vid ett tredimensionellt formande, då man arbetar både visuellt och taktilt. Dessa transformationer innebär olika pedagogiska villkor att förhålla sig till, alltså huruvida man föredrar att arbeta två- eller tredimensionellt, visuellt eller taktilt, eller både och.

En annan form av transformation kan vara att kunna arbeta med sådant som väcker ogillande, och att kunna uttrycka detta. I materialet visas att i det icke-sköna finns möjligheter till lärande och utveckling, att kunna böttna i sådant man upplever obehagligt och motbjudande. Det handlar om att våga vistas i det icke-sköna och obehagliga, att träna sig i att arbeta med dessa sidor av sig själv och uttrycka dem. Föreställningen hos många är att det man gestaltar ska vara något man själv fattat tycke för. Ett exempel på hur denna svårighet hanterades i det empiriska materialet är den uppgift elever fick att gestalta ett ljud i ett visuellt tygtryck. Lösningen blev att ge avkall på önskan att själva produkten skulle bli en gestalt man tyckte om och kunde ha

i sitt eget hem. Fokus blev istället att vara trogen den process som man befann sig mitt uppe i, och gestalta det som ljudet väckte hos en själv. Det var möjligt eftersom slutprodukten inte behövde vara något man skulle gilla; det var ju kanske inte alls möjligt då man blev tilldelad att gestalta ett ljud som man själv inte valt.

Transformationer i betydelsen övergångar mellan olika medier, är bärare av pedagogiska villkor – möjliga meningserbjudanden i ett gestaltande.

Det estetiska – en öppen och oavslutad utveckling

Skapandet av konsthantverk inbegriper tydligt estetiska ställningstaganden. Estetiken handlar om det som berör via våra sinnen, en förnimmelsekunskap. Thavenius (2001) menar att estetiken har ett viktigt uppdrag i alla sammanhang där vi vill skaffa oss kunskap, och ställer den i motsats till det alltför rationella som ofta präglar vårt kunskapsökande. Han menar att nyfikenhet och ett ställande av frågor ofta är det som kännetecknar estetiken, att motsägelser och det osäkra får finnas med. Att se det estetiska som en öppenhet, något som inbjuder till ett prövande och ett utforskande, som kännetecknas av att vara ”det oavslutade” (Thavenius, 2001), ger det estetiska platsen som ett ofrånkomligt pedagogiskt villkor i skapandet av konsthantverk. Med en sådan syn på det estetiska som något öppet och oavslutat är det möjligt att öppna upp för en utveckling av ett konsthantverkande, exempelvis rörande vilka material och tekniker som är ”goda” material och ”goda” tekniker. Det innebär att handla utifrån kropp, känsla och tanke som en sammanflätad enhet. I avhandlingens inledning förde jag ett resonemang om estetik och värderingar; om faran av att värdera, samtidigt som man också behöver kunna ta ställning i olika frågor. Genom att kontinuerligt föra en diskussion om vilka gränser som dras, exempelvis gällande val av material, och vilka värderingar som råder, är det möjligt att göra bruk av det estetiska som något öppet och oavslutat. Det estetiska i ett skapande av konsthantverk kan vara det som inbegriper möjligheter till utveckling, genom att det alltid inbjuder till en fortsättning. ”Punkten” behöver aldrig sättas, även när det enskilda föremålet som sådant är klart.

Produkten som pågående process

Avhandlingens resultat visar att ett skapande av konsthantverk är en komplex process, som inbegriper olika aspekter och som ska mynna ut i en färdig produkt. Den färdiga produkten finns i egentlig mening först då hela arbetsprocessen är avslutad, och dess funktion kan tolkas som ett påtagligt spår av den arbetsprocess som har ägt rum, och som en bekräftelse på den egna förstågan. Däremot finns den blivande produkten, en produkt i vardande, närvarande under hela arbetsprocessens gång tills arbetet är avslutat.

Konsthantverkandet är något som sker utsträckt i tiden, något som sker linjärt även om denna linje rör sig i en pendlande rörelse, och/eller i cirklar. Det handlar också om en komplex process, där idé, material och teknik, arbetsprocess och produkt är närvarande i miljön hos den som konsthantverkar. Merleau-Pontys (1945/1997) begrepp *den intentionala bågen*, visar på hur den som konsthantverkar är situerad i sitt pågående görande i den specifika processen. Samtidigt finns kontakten med de övriga momenten vilka ingår i konsthantverkandets förlopp. Den intentionala bågen situerar oss i världen, det är med dess hjälp vi samtidigt kan vara förankrade i det förflutna och i nuet, den är en möjlighet till kontakt med olika individuella erfarenheter vi bär på, så att vi kan vidga nuets horisont. ”Det är denna intentionella båge som utgör sinnenas enhet, sinnenas och intelligensens enhet, känslighetens och motorikens enhet” (s 98). Trots en absorbering i det görande som är i stunden, finns en klar förankring i det föremål som stundens görande kommer att resultera i, själva produkten. Det finns också möjlighet att vistas i ”det förflutna”, hos de tidigare erfarenheterna, hos andras samlade erfarenheter i form av traditionen, samtidigt som man är situerad i det görande som är för handen.

Ett konsthantverksföremål balanserar på eggen mellan användbarhet och uttryck, och en central fråga kan vara om det föremål man tillverkat är konsthantverk, konst eller hantverk. För många är det av stor betydelse att just användbarheten finns där. När estetiska kvaliteter inte lever upp till de förväntningar som funnits initialt, kan det upplevas som något försonande att föremålet ändå går att bruka. Den färdiga produkten kan vara en viktig bekräftelse på ett väl utfört arbete, något som Kajsa Borg (2001) nämner när det gäller slöjdprodukter.

I ett gestaltande av konsthantverk är de mindre erfarna konsthantverkarna mer fokuserade på den produkt som skapas än på själva gestaltandet. Produkten är viktig för den med mindre erfarenhet, för att genom den få uppleva bekräftelse på sin egen förmåga och att få se sitt eget uttryck gestaltat. För den mera erfarna konsthantverkaren är en färdig produkt något man har erfårit många gånger, något som underlättar fokuserandet på själva processen och följsamheten i processen. Det ger också en större öppenhet för att den färdiga produkten blir något annat än vad man föreställt sig från allra första början.

Man kan säga att konsthantverksprodukten är ett ofrånkomligt pedagogiskt villkor. Produkten är slutet på en tillverkningsprocess, men den relation som inleddes med materialet i ett initialskede, den finnas kvar efter avslutad process.

Erfarenhetens betydelse

Tidigare erfarenheter präglar våra upplevelser. Ett exempel kan ges från en av avhandlingens studier som delvis handlade om yrkesverksamma respektive blivande hantverkspedagogers arbete med att presentera sitt yrke i en broschyr som vände sig till allmänheten. I de blivande hantverkspedagogernas broschyr visade det sig att det som de själva var förtrogna med och själva hade upplevt – det vill säga hantverket som sådant – framstod tydligt. Det pedagogiska – det som de kommer att arbeta med i mötet med klienter/brukare – finns däremot inte riktigt närvarande i deras broschyr. I de yrkesverksamma hantverkspedagogernas broschyr fanns både hantverket och det pedagogiska tydligare representerat. Detta är något som tolkas så att de blivande hantverkspedagogerna ännu inte har integrerat och fogat samman både hantverket och mötet med klienter/brukare i sitt eget förhållningssätt, utan dessa är fortfarande separata ”delar”, då man ännu inte har arbetat med dessa på egen hand.

Vad som också kan konstateras i avhandlingens resultat är att erfarenheten har betydelse för hur upplevelsen av ett konsthantverkande gestaltar sig. Som exempel kan ges den betydelse det har att lyckas med något för första gången, och hur det skiljer sig från att ha upplevt bekräftelse på sin förmåga många gånger. Att inte ha någon erfarenhet och några egna inkorporerade referensramar att stödja sig mot påverkar exempelvis uthållighet och upplevelser av misslyckanden, och skiljer sig från att ha en mängd lyckade och mindre lyckade erfarenheter som referensfond.

Idag sker det mesta lärandet av konsthantverk i organiserade utbildningssituationer, där en mera erfaren och kunnig person visar hur man gör. Det kan handla om allt ifrån slöjdundervisning i grundskolan och studiecirklar för vuxna till årslånga utbildningar på folkhögskolor och konstskolor. Tidigare skedde överföringen av hantverkskunskap i hemmet (Rystedt & Säljö, 2008) och genom lärlingsskap. Idag äger de flesta nybörjarsituationer nästan alltid rum i en organiserad utbildningssituation, i någon form av skola eller kursverksamhet. Det handlar om utbildningssituationer vilka leds av mera erfarna personer, med sin egen nybörjarposition långt tillbaka i tiden.

Hubert Dreyfus och Stuart Dreyfus (2000) har studerat förvärvandet av färdighetskunskap genom mästarlära, vad det innebär att som mindre erfaren lära sig en färdighet i ett nära samspel med en mycket kunnig person, som kan benämnas expert eller mästare. De menar att vårt förhållande till världen förändras när vi lär oss en färdighet, något som också föreliggande avhandlingens resultat visar. Dreyfus & Dreyfus poängterar att även den som nått expertkompetens kan hela tiden förbättra sig, med hjälp av en annan erfaren person. Modellen presenteras som en stadieteori, men man behöver inte se den som en statisk utveckling med avgränsade faser för att den ska kunna vara användbar. Man kan snarare betrakta dessa faser som skeenden vilka går in i varandra. Modellen är främst tänkt för ett lärande som äger rum i en

dialog mellan två personer. Beroende på hur relationerna mellan lärare och elever ser ut och också beroende av gruppens storlek, kan liknande processer ske även i grupp. Det handlar om både kroppsliga/motoriska färdigheter och intellektuella färdigheter. Som exempel ges att lära sig köra bil och att lära sig schackspel. Här menar jag att man även skulle kunna tala om ett lärande av konsthantverk.

Trots möjligheten att befinna sig på flera stadier samtidigt, går det generellt att placera den mindre erfarna konsthantverkaren i nivå med de tre första stadierna i Dreyfus & Dreyfus färdighetslärande, då man i dessa stadier inte kroppsligen har införlivat den kunskap som krävs. Dessa tre stadier, då man ska lära sig behärska något helt nytt, kännetecknas av långsamhet, osäkerhet, behov av regelverk, och att lärandet i sig är en kraftansträngning. Detta relaterar till den mindre erfarna konsthantverkarens upplevelser, vilka bland annat kännetecknas av ovana, behov av tillit till någon mer erfaren, och av att hela tiden vara i en balansakt mellan acceptans och förkastelse. Den mer erfarna konsthantverkarens kunskaper går att jämföra med stadierna fyra och fem, då ett handlande börjar kunna ske utan att man behöver förhålla sig till ett regelverk. Det blir ett mera intuitivt handlande, vilket tydligt förändrar upplevelsen av konsthantverkandet. En mer erfaren konsthantverkare har inte längre samma behov som i början av någon annans kompetens, dock ökar kraven på det egna utförandet, och likaså föds, när kunskapen är införlivad, en önskan att utmana de gränser man funnit.

Elisabet Jernström (2000) har studerat hur själva lärandet går till mellan en mästare och gesäll. Hon har följt arbetet med att tillverka en hatt, och konstaterar att det handlar om en komplex lärandeprocess. Det är ett lärande som sker i ett samspel mellan mästare och gesäll. Gesällen bygger genom observation upp ett eget sätt att utföra arbetet på, och skapar sig en egen teoretisk modell som kommer att vara identisk med mästarens slutprodukt. Jernström poängterar att det inte handlar om att söka imitera mästarens sätt att handla, vilket, enligt henne, tidigare forskning hävdade.

Vad erfarenheten får för konsekvenser är något som Lars Lindström (2008) redovisar i sin studie om hur professionella konsthantverkare och lärarstuderande i slöjd förstår och förhåller sig till utfört konsthantverk rörande process och produkt. De professionella ses som experter och lärarstuderandena ses som noviser. Det är en studie som syftar till att utarbeta kriterier för bedömning inom slöjd och hantverk. I stora drag kan sägas att det är experternas tidigare erfarenhet av material och av arbetsförlopp, vilken i sig innebär en större mängd kunskap, som skiljer experten från novisen, och det intressanta är på vilket sätt dessa två skiljer sig åt, och vad det får för konsekvenser. På grund av sin avsaknad av tidigare erfarenhet av både material och teknik, är det svårt för novisen att förutse framtida händelser och att vara den som styr själva utformandet till en färdig produkt. Det är istället material och teknik som får styra. Som expert finns möjligheten att själv styra och förutse svårigheter att nå önskat resultat.

I denna avhandlings studier visar det sig att det faktiska framställandet av ett konsthantverksföremål som man kan acceptera och känna sig nöjd med, spelar större roll för den mindre erfarna då denne har att genomföra en mindre förutsägbar process, än vad den mera erfarna har. Lindströms studie bidrar också till att göra detta tydligt, då den visar hur experten/den mer erfarna har möjlighet att planera och i förväg arbeta igenom sitt görande, något som inte är möjligt för novisen/den mindre erfarna, därför att ett sådant förfarande kräver genomlevd erfarenhet. En tolkning, utifrån vad som kommit fram i mitt material och vad som kommit fram i Lindströms studie, är att det ”lyckade” konsthantverksföremålet får en större eller annan betydelse för den mindre erfarna konsthantverkaren än vad ett lyckat föremål får för den erfarna konsthantverkaren, som i större utsträckning kan planera och förutse ett kommande resultat. Ytterligare en aspekt av detta är att det i samband med den mindre erfarna konsthantverkarens upplevelser av nöjdhet finns en snävare balansgång mellan acceptans av den produkt som skapats och ett förkastande av denna, än för den mera erfarna konsthantverkaren.

Resultaten från denna avhandlings studier samt de ovan presenterade studierna (Dreyfus & Dreyfus 2000; Jernström 2000 och Lindström 2008) visar att en medvetenhet om erfarenheten som pedagogiskt villkor är central, då just erfarenheten medger olika villkor för olika individer.

Slutord

Vad som studerats är den betydelse ett gestaltande kan ha för den enskilda människan, den betydelse som individen skapar genom görandet som sådant i samklang med platsen där gestaltandet äger rum. Vad som däremot inte studerats är hur konsthantverkandet som konstnärlig uttrycksform positionerar sig gentemot samtidskonst och andra näraliggande uttryck. Eftersom det primära intresset har varit det pedagogiska är det själva görandet, gestaltandet, konsthantverkandet som har studerats.

I avhandlingens inledning ställdes frågan varför människor konsthantverkar? Jag har sökt besvara frågan genom att beskriva det meningsskapande som sker i konsthantverkandet, och vad det kännetecknas av. I ett konsthantverkande, så som det definierats här, finns en variation av möjliga erbjudanden att ta sig an. Den rika variationen av material och tekniker är ett starkt kännetecken för ett gestaltande av konsthantverk. Det handlar alltid om att gestalta ett personligt projekt i något valt material, men där olika aspekter kan betonas. För vissa människor är det resultatet i form av en produkt som räknas, för andra att få vistas i själva gestaltandet. Ytterligare en drivkraft kan vara den nytta resultatet genererar, liksom även möjligheten till personligt uttryck med estetiska kvaliteter är central. Ett konsthantverkande kan också handla om lusten och glädjen i att samstämmigt få engagera både kropp och psyke i ett gemensamt projekt.

Det kroppsliga görandet – både samklngen i görandet då det fysiska och det mentala samverkar och görandets kroppsliga införlivning då kroppen ”vet” vad som ska göras – upplevs ofta som ett välbefinnande. Det finns en vila i ett gestaltande, en vila av annan karaktär än vad sysslolöshet och stillhet kan ge. Ett konsthantverkande kan resultera i en fysisk trötthet, men också i en upplevelse av att ha varit upptagen; uttryckt på annat vis – tagen i anspråk av något annat man upplever angeläget. Idag propageras för minskad stress. Vad består stressen av och hur är det möjligt att hitta verksamma pauser? Kan det finnas en underskattad vila i att ge sig hän åt en process som tar sin utmätta tid i anspråk, att få försvinna in i ett görande där man blir absorberad och uppslukad, ett görande där man måste följa materialets och teknikens rytm? I ett konsthantverkande är det möjligt att skapa sin egen frizon, eftersom kropp och psyke är engagerade och upptagna i ett gemensamt projekt. Man skulle kunna tala om konsthantverkandet som en vila från splittring, som en väg till aktiv fokusering. Naturligtvis finns det många olika aktiviteter som är uppslukande och energigivande, men det som kännetecknar konsthantverkandet som aktivitet, är att det engagerar både kropp och psyke till samstämmighet.

I avhandlingen har jag också studerat en plats betydelser i relation till det som äger rum på denna plats. Konsthantverkandet kräver många gånger speciella lokaler. Det är enklare att skapa konsthantverk i en miljö som särskilt syftar till just detta, än i en miljö som inte gör det. I en sådan miljö finns betydligt flera invitationer till en konsthantverkande handling, än vad det finns på en plats som inte är avsedd för konsthantverkande. Det handlar dock inte enbart om specialutrustade lokaler. En plats är mer än sina fysiska lokaler. Den är sin historia. Den är också det tänkande om och den tilltro till vad som sker på platsen. Man brukar tala om ”vad som sitter i väggarna”. En intressant fråga är hur stor betydelse en plats har för det görande som sker där? Ofta tar man utgångspunkt i den aktivitet som sker, men det empiriska resultatet visar att här råder en interaktion mellan plats och aktivitet, så att de formar varandra. Kanske är kopplingen mellan plats och aktivitet starkare än man vanligtvis föreställer sig. Idag, när mycket arbete är möjligt att utföra på valfri plats, kan det vara en befogad undran vilken betydelse platsen som sådan har? Både när det gäller fysisk utformning, ”det som sitter i väggarna”, och när det gäller vad en plats syftar till. Om man utgår från de meningserbjudanden, de pedagogiska villkor, som finns i en specifik plats, är det möjligt att förstå platsers betydelse för det görande som äger rum på platsen.

Här är det möjligt att återkoppla till den tidigare diskussionen om mellanrum. Winnicott (1971/1995) hävdar att det är av betydelse att det finns särskilda platser, mellanrum, där vi ges möjlighet till ett fortsatt lekande även som vuxna. Platser där vi får möjlighet till ett samstämmigt kroppsligt och mentalt meningsskapande. Det handlar inte om givna platser, utan platser som behöver identifieras därför att människor i varje tid skapar sina platser.

Det behöver inte betyda att traditionella platser spelat ut sin roll, men oavsett aktivitet måste vi utgå från de villkor som råder i vår egen tid. Här krävs en öppenhet för vad som är material och innehåll i dessa gestalter, detta för att kunna avgöra vilka kulturyttringar som finns idag, där människor engageras till ett eget gestaltande. Möjligheten finns att gamla sätt får nya innebörder därför att vår tid är en annan.

Summary in English

The Pedagogy of Creating Arts and Crafts.

The making of Arts and Crafts is still around, despite the fact that we no longer need to create the items we require for our everyday living. Hand-made items for daily use are quite rare. Most of the items we use are machine-made. To make Arts and Crafts items demands skill, materials and time, and many techniques are very time-consuming. So, why do people still want to create Arts and Crafts items, even though we do not need them for our survival? That is an interesting question, out of which this thesis has emanated.

Former research about the act of making of Arts and Crafts is mostly to be found in studies related to the school-subject Arts and Crafts (Borg 2001; Johansson 2002; Illum 2004; Lindstrom 2008). What has been studied is the educational aspect of the 'making processes'. Physiotherapy is another closely related area that historically has used the actual act of making Arts and Crafts as treatment for both physical and mental illnesses (Jonsson, 1993). Society and principle lines of work have changed character (Tubbs & Drake, 2007) and therefore Arts of Crafts as a treatment has not been used for some time. Maybe there is a new awakening interest for the making of Arts and Crafts as a creative activity, as it is now called, and what meaning this activity can give people in different situations of life (La Cour 2005, 2007; Persson 2001).

My research interest is to study the act of making Arts and Crafts as an act of human meaning-making, to look into what are the active mechanisms in the human processes of change that take place when people are engaged in a process of making an Arts and Crafts item. To create an understanding of this it is necessary to describe this act of making, and that is what has been done through analysing peoples' experiences of making Arts and Crafts.

The focus is on the making of Arts and Crafts, and to understand the pedagogical processes in this making act. I haven't got a therapeutic interest, but a pedagogical one, though these processes are close and similar. Maybe that is a question of what environment the act of making is taking place in, and what the purpose is of making Arts and Crafts items. I talk of pedagogical processes rather than educational processes, to expand and broaden the idea of what is studied. Talking about pedagogy includes not only processes

of learning, but also processes of human development and socialisation (Qvarsell, 1996). The pedagogical discussion does not aim to uncover certain methods for teaching, the purpose is more to unveil structures of meaning, structures always present in the act of creating Arts and Crafts.

Purpose and Questions

The main purpose of this thesis is in a lifeworld-perspective, to shed light and understanding of the pedagogical act of creating Arts and Crafts, by identifying pedagogical conditions in this act. The overarching questions are: What does the act of creating Arts and Crafts comprise in a lifeworld-perspective?, and What do the pedagogical processes in creating Arts and Crafts involve for those creating Arts and Crafts?

To be able to answer these questions three different studies have been performed. The creating of Arts and Crafts always takes place at a certain place and is performed by an individual in a specific material. The three studies will look at different sides of the questions. They take their standpoints in the place, in the experiences of the individual and in the handling of a material – three necessities for the performance of Arts and Crafts. The specific purposes of these studies are presented here:

The purpose of **the first study** is in a lifeworld-perspective, to look into the place where the making of Arts and Crafts takes place. Nyckelviksskolan at Lidingö is the place studied in this present case. Different signs, their characteristics and the interpretation of their meanings are studied. It's about capturing ideas, notions and assumptions that are present in people's narrations about the school, in texts and in pictures, in the organisation of the school and in the physical environment of the school. The question to answer is:

1. What are the characteristics of Nyckelviksskolan as a place for creating Arts and Crafts in a lifeworld-perspective, and what pedagogical conditions are possible to find in Nyckelviksskolans way of being a place for creating Arts and Crafts?

The purpose of **the second study** is to examine what characterises the phenomenon of creating Arts and Crafts, via people's experiences of the Arts and Crafts process, and to understand the meaning their earlier experiences have for their present experiences. A further purpose of this study, is to describe the meaning-structure of the phenomena found in these gathered characteristics, and in this structure identifies possible pedagogical conditions.

The experience of the lived body's making of Arts and Crafts is used as a theoretical standpoint, as this gives a basic understanding of human ways of being in the world. The question asked in the second study is:

2. What is the meaning of the phenomenon to create Arts and Crafts? What meaning has collected experience of experiencing Arts and Crafts got, when

experiencing Arts and Crafts? What pedagogical conditions are possible to identify in the meaning structure of the phenomenon?

The purpose of **the third study** is to identify the pedagogical conditions in the individual's encounter with the Arts and Crafts materials of textile, wood and ceramics, within the act of making Arts and Crafts. The chosen materials are central in the work of Nyckelviksskolan, and are traditionally common Arts and Crafts materials. The question asked in the third study is:

3. What pedagogical conditions can be identified in the act of making Arts and Crafts in textile, wood and ceramics?

The overall purpose can also be expressed as an aim to shed light upon the pedagogical meaning structure of the act of creating Arts and Crafts. It is a meaning-structure that deals with pedagogical processes not only when it matters in education, but also when it deals with personal development and socialisation (Qvarsell, 2008; Knutes 2008).

Theoretical Basis

The theoretical base in this thesis is phenomenological. The conception of "the lifeworld" is the starting point for the empirical studies. The lifeworld is our obvious and inevitable arena, where we live our lives (Bengtsson, 1999). What is experienced in the lifeworld is always experienced by someone, and what is experienced is always someone's experience. A human being experiences the world through her body; it is our access to the world. This standpoint can be concluded in the conception of "the lived body" (Merleau-Ponty, 1945/2002). Merleau-Ponty says "I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it." (1945/2002, s 173) The body is an entity, whose meaning mediates as an entirety. Merleau-Ponty rejects the possibility to separate the experience of the body from the experience of the thought, object from subject, it's a complexity and an ambiguity. I can be both a subject and an object at the same time; I can both see and be seen. Feelings, thoughts, sensations and motions work as an entity, it is with my body I experience and become informed of the world, "the lived body". It is through existing in the world as a body that I perceive the world.

We are embodied subjects according to Merleau-Ponty, and it is our body which perceives the world, because the body is always with us. He uses the picture of the body as an analogy that our being in our body in the world, is as being the heart in the organism/ the body. To understand the "lived body" and the "lived Arts and Crafts process" I need to capture feelings, thoughts, sensations and motions, of the actual moment when the process is taking place. When it comes to living the senses Merleau-Ponty speaks about a sensible consciousness and an intellectual consciousness. Sensations are anonymous and take place in the periphery of my being, and are something

that happens in me, perception is not an act of consciousness. Merleau-Ponty argues that experiencing the senses does not involve an act of reflection, I perceive and do not analyse what has taken place. The senses work in a collaborative way, “since the sight of sounds and the hearing of colours exist as phenomena. Nor are these even exceptional phenomena. Synaesthesia perception is the rule,” (Merleau-Ponty 1945, orig., 2005 p. 266). All our experiences are captured by perception, and perception can be understood as our way of being in this world.

Method

An ethnographic, a semiotic and a phenomenological approach have been used to collect, analyse and describe the empirical data. It ought to be said that phenomenology and semiotics have worked both as theoretical and as methodical assumptions; ethnography has mainly been used as a method of collecting data. The choice to use more than one methodical approach originates from the aim to enlighten the studied phenomena from different sides. The empirical data have been collected over a period of three years. The thesis consists of three different studies as mentioned above.

The first study focuses on the examination of a *place* where Arts and Crafts are performed. An Arts and Crafts school, Nyckelviksskolan, was chosen. A semiotic inspired analysis was used, to identify different signs of significance, and with these signs distinguish different layers of meaning in the empirical data. Participant observation, analyses of texts and pictures in official books, booklets and official documents about the school have been done. Interviews with students, five school leaders and with some teachers have also taken place. The different kinds of data give a good picture of the place where the making of Arts and Crafts take place.

The second study concerning people’s experiences of creating Arts and Crafts objects consists of 19 interviews carried out with Specialist Craft Tutors, educated or undergoing education, as well as with their educators, and also interviews with some Arts and Crafts performers working as teachers at Nyckelviksskolan. All informants were asked to describe in detail one situation when they experienced they had been content with the Arts and Crafts object they had made, and another occasion when they had not been content with what they had produced – two contrasting occasions making it possible to compare the different experiences. Analysing the data, the EPP-method (Empirical Phenomenological Psychological Method) was used, a phenomenological psychological method with hermeneutical elements (Karlsson, 1993).

Finally, to collect data for the third study about how people relate to their chosen Arts and Crafts materials the technique of “stimulated recall” has been used. A video was recorded in each of the workshops at the studied school – in the Textile, the Wood and the Ceramic workshops. Videos were taken of the acts of making Arts and Crafts items in these specific materials.

The day after recording, the videotapes were shown to those students who had been recorded, and they were interviewed about what they did, what they thought of, what they felt. The aim was to get hold of their present situation of creating in the Arts and Craft materials they did at that particular moment. Twelve students were interviewed, four in each material. Four interviews with Arts and Crafts performers working as teachers at the school were also used, to give their more experienced view of the act of making, as a complement to the experiences of less experienced students. The analysis was inspired by semiotic theory, a search for signs of significance concerning those performing the act of creating in the Arts and Crafts materials.

Results and Discussion

In a lifeworld-perspective it is possible to include the place, the individual and the material since a lifeworld-perspective always is someone's specific experience of being in a certain situation in a certain place. My empirical studies have shown that the working agent in those pedagogical processes of change, differently expressed the pedagogical conditions, are to be found in the place, in the individual and in the making that is taking place. These pedagogical conditions can be understood as affordances of the environment (Qvarsell, 2008). Affordances are there for the individual to identify in order to solve "developmental tasks", specific tasks that the individual finds challenging and solves by herself through finding a suitable solution. It is all about a fundamental belief that the individual by herself is able to find, work with and solve those tasks she finds important for her own development. Using this perspective, the meaning making that takes place in the act of making Arts and Crafts shows that making Arts and Crafts contains a vast variety of affordances to be grasped, because it is an activity that offers many entrances and many exits.

The empirical studies show that making Arts and Crafts contains two ways of encountering the material for the individual, a cognitive and a bodily attitude towards the material. These activities always take place at the same time, but one of them is often more or less apparent. The different attitudes become especially apparent when dealing with tasks that require problems to be solved or when working with full concentration.

When having a more bodily attitude towards the material, the body "comes first", in other words the body knows what to do or what not to do, and the solution of such a problem is to try to solve the problem with body and feeling, not to think of a solution. Having a bodily attitude and dealing with a task that claims full concentration, the body often knows what to do and it is possible to think of something else. Many Arts and Crafts makers experience a bodily attitude in full concentration as a rest similar to meditation.

When having a cognitive attitude towards the material, one uses mental functions to think what to do. This attitude is, for example, often used by the

less experienced, learning something new. One needs to focus both mentally and bodily on the actual process of doing. However, it is also an attitude used when one has to concentrate hard, not to make any mistakes. The very concentrated condition which is often described as "flow", contains a situation of both cognitive and bodily attitude. Both mind and body have got to know what to do, but it is the cognitive attitude that "comes first", and decides what to do and makes plans for the work. These special concentrated moments of bodily and cognitive meaning making are often experienced as wellbeing. A bodily attitude implicates calm and a cognitive attitude gives energetic experiences.

The empirical studies also show that another way of understanding the meaning making that takes place in the act of making Arts and Crafts is to talk about having a relation to the Arts and Crafts materials. This is also discussed in the thesis using the theory of Buber (1923/1994). Often one talks about being in a process and a process can be seen as a dynamic course with or without humans. Talking about being in a relation, makes it clear in what way an Arts and Crafts item, distinguishes from an industrial item. An Arts and Crafts item comes from a personal relationship with someone and hers/his material, someone who has put time and effort into creating this item. Having a relationship with the Arts and Crafts material also implicates that sometimes one experiences a special meeting; special moments with special meaning that makes the relationship with the material a growing and changeable one.

The empirical studies identified different pedagogical conditions, which are to be found in the mental and physical environment. For example, how time and tempo is part of the creating act and how transformations between different materials and expressions carry different conditions. It is also shown how the Arts and Crafts item is a pedagogical condition, present almost from the very beginning as a becoming item. It is also found in the results of the empirical studies that earlier experiences matter for present experiences. An example is the experience of the first time someone succeeds in doing something never done before, and this differs from the experience of having had confirmation of one's ability many times. Not having any experience or any incorporated references, affects, for example, how one experiences failure and persistence.

Why do people still want to create Arts and Crafts was the original question. This thesis has found some answers, in a life-world perspective. Creating Arts and Crafts is a mental and bodily meaning making process that engages the whole human, leaving concrete traces as hand-made items and in the act of making there is sometimes is rest as well as joy.

Referenser

- Ahlgren, Karin & Edblom, Mats (1988) Nyckelviksskolan Lidingö, *Arkitektur*, 9, 38-43.
- Alerby, Eva; Bengtsson, Jan; Bjurström, Patrick; Hörnvist, Maj-Lis & Kroksmark, Tomas (2006) Det fysiska rummets betydelse i lärandet. *Vetenskapsrådets rapportserie. Resultatdialog*, 15, Stockholm.
- Alexandersson, Mikael (1996) *Den konstnärliga blicken. En studie om konstnärers reflektion*. Småskrifter från Institutionen för metodik, 10: Göteborgs universitet.
- Andersson, Yvonne & Waldén, Louise (1996) *Kunskapssyn och samhällsnytta hantverkscirklar och hantverksutövande*. Delbetänkande av Utredningen för statlig utvärdering av folkbildningen, SOU, 1996:122: Stockholm.
- Arnheim, Rudolf (1969/1997) *Visual Thinking*. Berkeley: University of California.
- Aronsson, Karin (1997) *Barns världar – Barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Aspelin, Jonas (2005) *Den mellanmännsliga vägen – Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Balldin, Jutta (2006) *Kulturell tid och individuella rytmer – Gymnasieelever om tidens pedagogiska villkor*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bengtsson, Jan (1999) *Med livsvärlden som grund – Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Birgerstam, Pirjo (2000) *Skapande handling – Om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkdahl Ordell, Susanne; Kärrby, Gunni & Boström, Kristin (2006) *Slöjdcirkus - Att iscensätta ett estetiskt lärande – Sammanfattande forskningsrön om slöjdcirkus*. Stockholm: Nämnden för hemslöjdsfrågor.
- Björklund, Maria (2008) *Användandet av skapande aktiviteter inom arbetsterapi – en litteraturstudie*. Hälsoakademin, Arbetsterapi: Örebro universitet.
- Bondesson, Nina och Holmgren, Marie (2007) *Tiden som är för handen – om praktisk konstillverkning*. Göteborgs universitet: Högskolan för Design och Konsthantverk.
- Borg, Kajsa (2001) *Slöjdämnet : Intryck – uttryck – avtryck*. Doktorsavhandling, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Borg, Kajsa & Nygren-Landgårds, Christina (2004) *Slöjdforskning – Artiklar från forskarutbildningskursen slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Åbo: Åbo akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Bragée, Britt (2009) *Kroppens mening. Studier i psykosomatiska lösningar*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Brülde, Bengt (2007). Kvalitet, värde och livskvalitet. I Strannegård, Lars (red) *Den omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts.
- Buber, Martin (1923/1994) *Jag och du*. Ludvika: Dualis.
- Buber, Martin (1955/1991) *Människan och hennes bildkonst*. Ludvika: Dualis.
- Bullington, Jennifer (2007) *Psykosomatik – Om kropp, själ och meningskapande*. Lund: Studentlitteratur.

- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (2000) Mästarlära och experters lärande. I Nielsen Klaus & Kvale, Steinar (red) *Mästarlära – Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Duesund, Liv (1996) *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber.
- Engström, F. (2007) Varje gång du slöjdar gör du skillnad. *Hemslöjden*, 4, 46-48.
- Gripsrud, Jostein (2002) *Mediekultur, mediasamhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Grönlund, Erna; Alm, Annika & Hammarlund Ingrid (red) (1999) *Konstnärliga terapier. Bild, dans och musik i den läkande processen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Haglund, Björn (2003) Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8, 145-157.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007) *Ethnography – Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hannerz, Ulf (1992) *Cultural complexity – studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia Univ. Press.
- Hartman, Per (1993) *Skola för ande och hand – En studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet*. Doktorsavhandling, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Hartman, Per (2003) *Att bilda med bild - En studie av de praktisk-estetiska studie-cirklarnas utveckling*. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Hartman, Per (2008) Formsinnets fostran – Carl Malmstens bildningssyn. I Borg, Kajsa & Lindström, Lars (red) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hautaniemi, Bozena (2004) *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Helgeson, Susanne (2002) *Det är konsthantverkets tur*.
<http://www.konsthantverkscentrum.se/files/KH.pdf> , 09.01.26
- Hinjojosa, Jim & Blount, Marie-Louise (2000) *The Texture of Life. Purposeful Activities in Occupational Therapy*. American Occupational Therapy Association.
- Hyltén-Cavallius, Charlotte (2007) *Traditionens estetik : Spelet mellan inhemsk och internationell hemslöjd*. Doktorsavhandling, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusstudier, Stockholms universitet. Stockholm: Carlssons.
- Illum, Bent (2004) *Det manuelle håndværksmaessige og laering – Processens dialog*. Doktorsavhandling, Danmarks Paedagogiske Universitet, København.
- Illum, Bent (2006). Learning in practice – practical wisdom – the dialogue of the process. *Tidskrift För Lärarutbildning och Forskning*, 2-3, 107-123.
- Jernström, Elisabeth (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Doktorsavhandling, Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.
- Johansson, Marlene (2002) *Slöjdpraktik i skolan - Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, Göteborgs universitet.
- Jonsson, Hans (1993) Ernst Westerlund, aktivitetsdoktor. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 7-8, 399-407.
- Jonsson, Hans (1998) Lottie Blanton – pionjär i svensk arbetsterapi. *Arbetsterapeuten* 6.
- Júlíusdóttir, Rósa Kristín (2006) Estetikens roll i de ungas bildundervisning. I Alerby, Eva & Elíadóttir Jórunn (red) *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Love (2005) "Konsthantverk" and "slöjd" : The old words are still with us. *Edition / Think tank2*, 17-21.

- Karlsson, Gunnar (1987) *A phenomenological psychological method – Theoretical foundation and empirical application in the field of decision making and choice*. Doktorsavhandling, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Karlsson, Gunnar (1993) *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Karlsson, Gunnar (2001) Fenomenologiska reflektioner över perspektivbegreppet tillämpat på samhällsvetenskaplig forskning. I Montgomery, Henry & Qvarsell Birgitta (red) *Perspektiv och förståelse – att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Karlsson, Gunnar (2004) *Psykoanalysen i ny belysning*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Knutes, Helen (2008) Pedagogiken i konst-hantverkan. I Qvarsell, Birgitta (red) *Pedagogiken i kulturen. Uttolknningar och exempel. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie*, nr 75. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Kramer, Edith (2000) *Art as Therapy. Collected Papers*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kullberg, Birgitta (1996) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Källemark, Torsten (2006) Konstnärlig forskning: Artiklar, projektrapporter och reportage. I Lind, Torbjörn (red), *Konstnärlig forskning : Artiklar, projektrapporter och reportage*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- La Cour, Karen; Josephsson Staffan & Luborsky, Mark (2005) Creating connections to life during life-threatening illness: Creative activity experienced by elderly people and occupational therapists. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 12, 98-109.
- La Cour, Karen; Josephsson Staffan; Tishelman, Carol & Nygård, Louise (2007) Experiences of engagement in creative activity at a palliative care facility. *Palliative and Supportive Care*, 5, 241-250.
- Larsson, Lena (1967) *Nyckelviksskolan – En skola för grundläggande konstnärlig utbildning*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- Lengborn, Torbjörn (2002) *Ellen Key och skönheten – Estetiska och konstpedagogiska utvecklingslinjer i Ellen Keys författarskap 1891-1906*. Hedemora: Gidlund.
- Linde, Ulf (1968) Konsthantverk. I stället för en definition. I Hård af Segerstad, Ulf (red), *Hantverkets 60-tal : Hantverkslotteriet i Stockholm : 1868-1968* (13-18). Stockholm: Forum distr.
- Lindström, Lars (2008) Novis eller expert? Om bedömning inom slöjd och hantverk. I Borg, Kajsa & Lindström Lars (red) *Slöjda för livet – Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Löfberg, Arvid (1995) Arbetsplatsens utformning som pedagogisk utmaning – ett miljöpedagogiskt perspektiv. I Löfberg, Arvid & Ohlsson, Jon (red) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning – Teori, empiri och praktik*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Löfberg, Arvid (2001) Att upptäcka världen – Perspektiv som murbräcka för utveckling av världen och tänkandet om världen. I Montgomery, Henry & Qvarsell, Birgitta (red), *Perspektiv och förståelse – att kunna se från olika håll*. Stockholm: Carlssons.
- Marnér, Anders (1999) *Burkkänslan – Surrealism i Christer Strömholms fotografi : En undersökning med semiotisk metod*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.

- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2003). *En kulturskola för alla – Estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar – Estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Mazanti, Louise (2006) *Superobjekter – en teori för nutidigt, konceptuellt kunsthåndverk*. Doktorsavhandling, Danmarks Designskole, Kunstakademiets Arkitektskole, Köpenhamn.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/ 1997) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/2002) *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964/2004) Ögat och Anden. I Fredlund Anna-Petronella (red), *Lovtal till filosofin : Essäer*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Mishler, Elliot G. (2004) *Storylines – Craftartists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mjöberg, Lotte (1995) *Nyckelviksskolan – De första fyrtio åren*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- Nobel, Agnes; Hedqvist, Hedvig & Holger, Lena (red) (2005) *Hertha Olivet – En nyckelperson*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- NordFo (2006) *Om NordFo*. <http://www.vasa.abo.fi/nordfo/>, 05.04.30
- Nyckelviksskolans Vänner Årsbok (1951). Stockholm: Nyckelförlaget.
- Nyckelviksskolans Vänner Årsbok (1954). Stockholm: AB Ikatryck.
- Nygren-Landgårds, Christina & Borg, Kajsa (red) (2006). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Odhner, Carl-Eric (2004) *Olivet, Hertha*. Svenskt biografiskt lexikon. Stockholm.
- Peirce, Charles S (1985) Logic as semiotic: The theory of signs. In Innis Robert E (red), *Semiotics: An Introductory Anthology*. Bloomington. Indiana University Press.
- Persson, Denis (2001) *Aspects of Meaning in Everyday Occupations and its Relationships to Health-related Factors*. Doktorsavhandling, Department of Clinical Neuroscience. Division of Occupational Therapy. Lunds universitet.
- Qvarsell, Birgitta (1996) *Pedagogisk etnografi för praktiken – En diskussion om förändringsfokuserad pedagogisk forskning*. Texter om Forskningsmetod, nr 2. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Qvarsell, Birgitta (2008) Pedagogiken i det kulturella – Idéer och exempel. I (red) Qvarsell, Pedagogiken i kulturen. Uttolknningar och exempel. *Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie*, nr 75, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Rose, Gillian (2001) *Visual methodologies*. London: Sage.
- Rosengren, Annette (2003) Dokumentärfotografi och fältforskning. I Meeuwisse, Anna & Swärd, Hans (red), *Den ocensurerade verkligheten i reportage, bild och undersökningar*. Stockholm: Carlssons.
- Rystedt, Hans & Säljö, Roger (2008) *Kunskap och människans redskap – Teknik och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Schmitz, N. M. (2000) Johannes Itten. In Fiedler, Jeanniene & Feierabend, Peter (red.) *Bauhaus*. Köln: Könemann.
- Sigurdson, Ola (2006) *Himmelska kroppar – inkarnation, blick, kroppslighet*. Göteborg. Glänta produktion.
- Sjöberg, Gideon & Nett, Roger (1968) *A methodology for social research*. New York: Harper & Row.

- Sjöberg, Barbro (2004) Semiotik – en forskningsmetod för slöjdpedagogisk forskning. I Nygren-Landgårds, Christina & Borg Kajsa (red), *Slöjdforskning – slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk och metodologisk kontext*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Stavenow-Hidemark, Elisabeth (1988) *Inspiration och förnyelse – Carl Malmsten 100 år*. Höganäs: Wiken.
- Sundin, Bengt (2003) *Estetik och pedagogik – i dynamisk balans?* Stockholm: Marfeld.
- Svensson, Lennart (2004) Pedagogik – en fråga om metod!? I Bron, Agnieszka & Gustavsson, Anders (red), *Pedagogik som vetenskap – en vänbok till Birgitta Qvarsell*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 : Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Stockholm: Skolverket.
- Sällström, Pehr (1991) Martin Buber och konstens gåta. I *Människan och hennes bildkonst*. Ludvika: Dualis.
- Thavenius, Jan (2001) *Det oavslutade och andra essäer om estetik*. Eslöv: Brutus. Östlings bokförlag Symposion.
- Tubbs, Carol & Drake, Margaret (2007) *Crafts and creative media in therapy*. Thorofare, NJ: Slack.
- Waldén, Louise (1994) *Handen och anden – De textila studiecirkelarnas hemligheter*. Stockholm: Carlssons.
- Van Manen, Max (1997) *Researching lived experience – Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse press.
- Veiteberg, Jorunn (2006) Dialogue om Konsthantverk – reflektioner om konsthantverk och Craft in Dialogue projekt. I *Craft is Handmade Communication!* Stockholm. Konstnärsnämnden.
- Winnicott, Donald W (1993) *Den skapande impulsen – Psykoanalytiska skrifter i urval av Arne Jemstedt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Winnicott, Donald W (1971/1995). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur.
- von Matérn, Fredrik & Starfalk, Annika (red) (2005) *Vadå form?* Lidingö: Nyckelviksskolan.
- Zetterlund, Christina (2006) *Craft in Dialogue 2003 – 2006*. Stockholm: Konstnärsnämnden.
- Årsberättelse från Föreningen Nyckelviksskolans Vänner 1 juli 1955- 30 juni 1956. Lidingö: Nyckelviksskolan. (opublicerat material)

Bilaga 1

Publicerat material

- Ahlgren, Karin & Edblom, Mats (1988) Nyckelviksskolan Lidingö, *Arkitektur*, 9, 38-43.
- *Hantverkspedagogen 30 år*. Rapport från seminarium den 30 november, 2001. Nyckelviksskolan.
- Larsson, Lena (1967) *Nyckelviksskolan: en skola för grundläggande konstnärlig utbildning*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- Mjöberg, Lotte (1995) *Nyckelviksskolan – De första fyrtio åren*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- Nobel, Agnes; Hedqvist, Hedvig & Holger, Lena (red) (2005) *Hertha Olivet – En nyckelperson*. Lidingö: Nyckelviksskolan.
- von Matérn, Fredrik & Starfalk, Annika (red) (2005) *Vadå form?* Lidingö: Nyckelviksskolan.

Informationsfoldrar (text & bild)

- Information om skolan från www.nyckelviksskolan.se, 2003
- Information om skolan från www.nyckelviksskolan.se, 2008
- Nyckelviksskolan, prospekt och ansökan 2005/2006
- Nyckelviksskolan, prospekt och ansökan 2007/2008
- Nyckelviksskolan, prospekt och ansökan 2008/2009
- Nyckelviksskolan, prospekt och ansökan 2009/2010
- Hantverkspedagog. Informationsfolder utgiven av Hantverkspedagogutbildningen, Nyckelviksskolan, 2004.
- Hantverkspedagog. Informationsfolder utgiven av Hantverkspedagogernas yrkesförening, 2004.

Formella dokument (text)

- Läroplan för Nyckelviksskolan, fastställd 010923
- Övergripande styrdokument för Nyckelviksskolan, fastställd 010923, reviderad 041215 och 080110
- Utbildningsplan för Hantverkspedagogisk yrkesutbildning, fastställd 011023

- Utbildningsplan för Hantverkspedagogisk yrkesutbildning, fastställd 011023, reviderad 040211 och 041215
- Utbildningsplan för Hantverkspedagogisk yrkesutbildning, fastställd 080529
- Utbildningsplan för samtliga ettåriga utbildningar, www.nyckelviksskolan.se, ht 2008
- Presentation av projektidé Hantverkspedagogutbildningen vid Nyckelviksskolan, 030409
- Beskrivning av projekt ”Varför är det bra med skapande?”, 030603
- Verksamhets- och kompetensanalys, Nyckelviksskolan, 2006, 070110
- Uppföljning hösten 2007 av Strategisk plan för Nyckelviksskolan, 2007-2010; underlag för arbete med revidering och omformulering, studiedagen 8 nov och styrelsekonferensen 9-10 nov 2007
- Kompetensförsörjning vid Nyckelviksskolan med bilaga C
- PM, Nyckelviksskolans elever – var kommer de ifrån, vart tar de vägen?, elevflödesundersökning ht 2007, genomförd nov 2007 – jan 2008-10-28
- Beslutsordning, godkänd av kollegiet 060912, behandlad av styrelsen 060823 och 061011, fastställd av styrelsen 080110
- Att skriva förväntade studieresultat, 061011

Bilaga 2 – Bilder studie ett

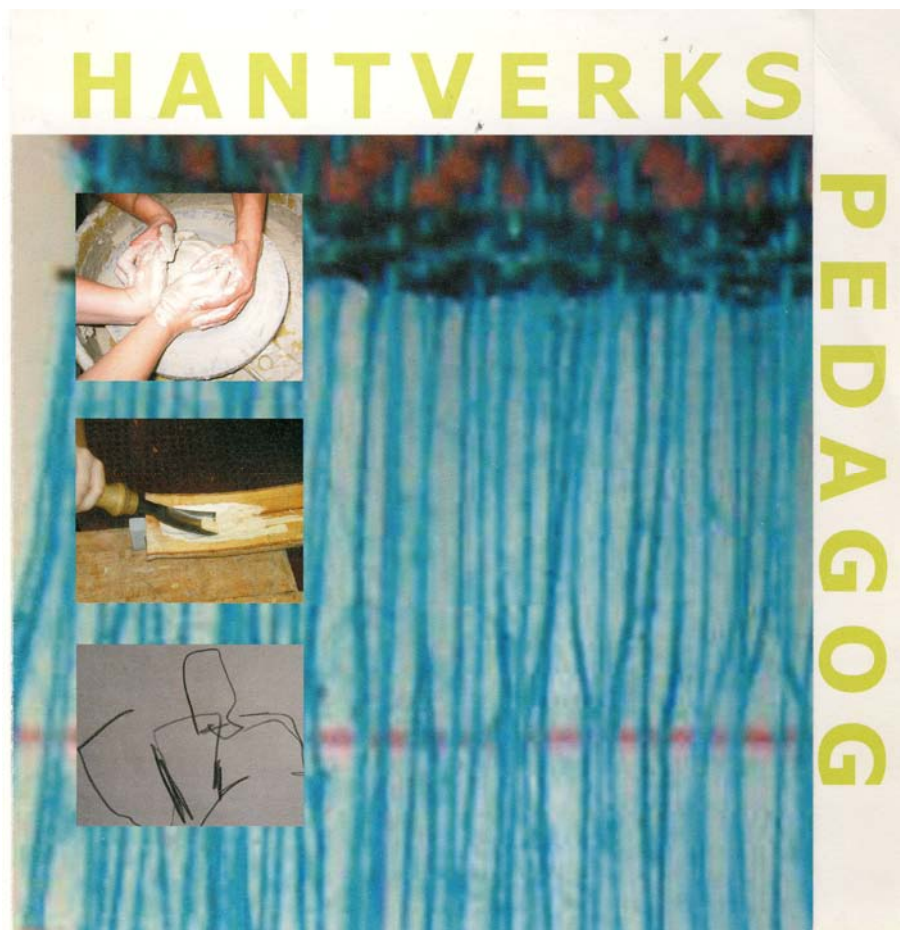


Bild 1. Broschyr av Hantverkspedagogernas Yrkesförening, framsida (sida ett), (Y).

Hantverkspedagogen har efter en tvåårig yrkesutbildning vid Nyckelviksskolan bred materialkunskap i trä, metall, keramik, vävning, textiltryck och bild samt teoretiska kunskaper i pedagogik, psykologi och socialt arbete. I utbildningen ingår studiebesök och sju veckors praktik på arbetsplatser där en hantverkspedagog kan tänkas arbeta. För att bli antagen till utbildningen krävs tidigare yrkeserfarenhet av socialt arbete samt kunskaper i hantverk, färg och form.



Hantverkspedagogen arbetar bland annat inom skola, social omsorg, rehabilitering, kultur, kriminalvård och psykiatri, där vi med fördel kan ingå i ett arbetslag med flera olika yrkeskategorier.

"Första mötet jobbar man med det som är handgripligt och sen kommer frågorna."

Kalle Lindh - hantverkspedagog inom socialpsykiatri

P
E
D
A
G
O
G

Bild 2. Broschyr av Hantverkspedagogernas Yrkesförening, sida tre, (Y).



Bild 3. Broschyr av Hantverkspedagogelever, framsida, (E).



Bild 4. Broschyr av Hantverkspedagogelever, sida ett, (E).



Bild 5. Broschyr av Hantverkspedagogelever, sida tre, (E).

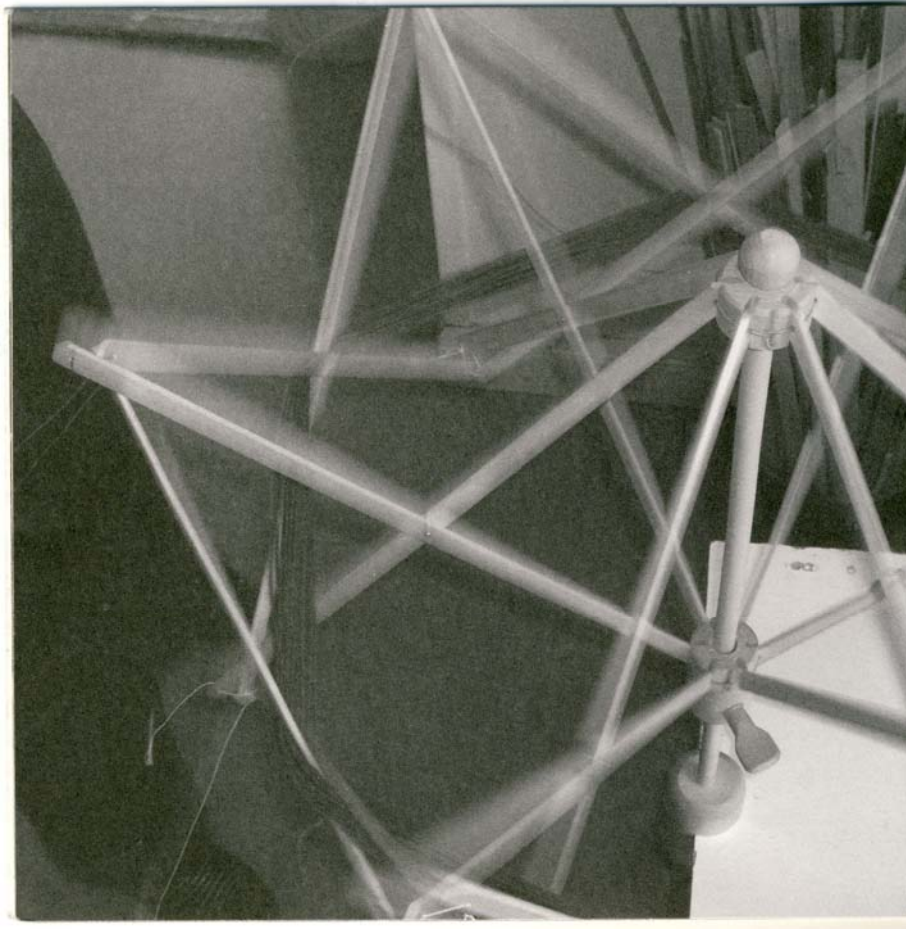


Bild 6. Broschyr av Hantverkspedagogelever, sida fem, (E).



Bild 7. Jubileumsskrift, Nyckelviksskolan 40 år, 1995.

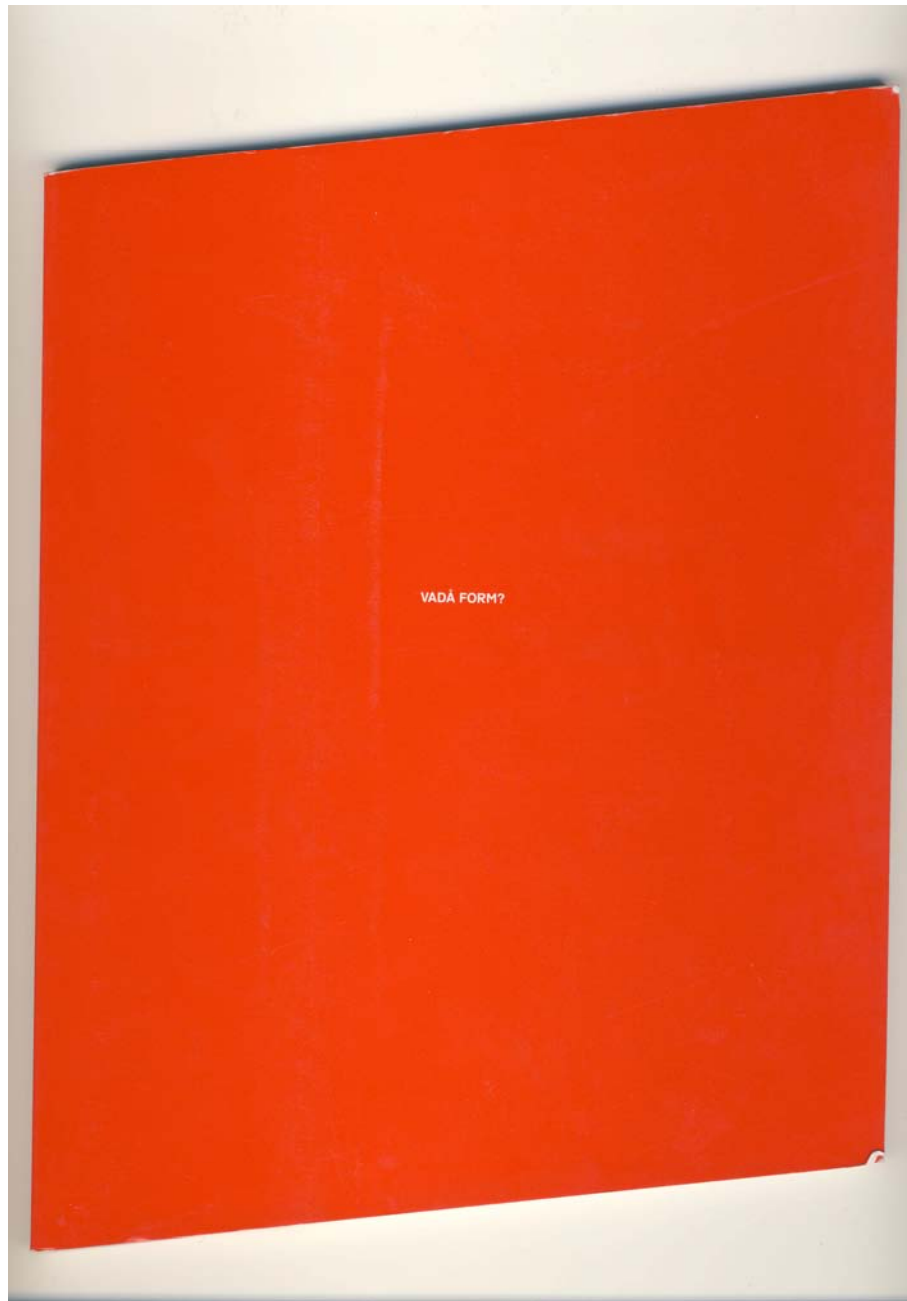


Bild 8. Magasin som ges ut då Nyckelviksskolan firar 50 år, 2005.