

Hantverksskolning eller karaktärsfostran?

Den slöjdpedagogiska debatten i Sverige under 1800-talets senare hälft

Per Hartman & Sven Hartman

Historiska framställningar brukar ofta behandla kända mäns och kvinnors bedrifter. Det gäller även för pedagogikhistoriska arbeten. Ämnesvalet styrs av vår tids föreställningar om vilka personer och idéer som dominerade under en viss tid, ibland i strid med den tidens uppfattningar. I den här texten ges exempel från den svenska slöjdens historia. Studier av folkskolans undervisning i manlig slöjd startar oftast med Otto Salomon och Nässystemet för undervisning i ”manlig slöjd”, en metod som blev mycket omtalad över snart hela världen. Metoden utvecklades i slutet av 1870-talet och hade en stark ställning långt in i 1900-talet. Men utvecklingen av slöjdämnet hade startat tidigare än så. Salomon var inte ensam om att framföra idéer om slöjdundervisning. I texten belyses några av de tankar om slöjdundervisningens nytta som fördes fram av andra aktörer redan årtiondena innan Nässlöjden fick sitt genomsåg. Förhållandena för framväxten av den manliga slöjden i Sverige med början av 1840-talet beskrivs. Framställningen följer utvecklingen inom ämnesområdet under de fyra följande decennierna. Som stöd för studien har följande frågeställningar formulerats: Hur utvecklades den svenska debatten om slöjd och slöjdundervisning under perioden 1840–1880?; Vilka var de mest framträdande debattörerna, och vilka var deras viktigaste argument?; Vad kännetecknade den tidiga slöjdundervisningen och hur omfattande var den?; Vilka ekonomiska villkor styrde slöjdundervisningen under den första tiden?; samt Vilka spår har den tidiga slöjddebatten lämnat i den fortsatta utvecklingen av slöjdämnet? Källmaterialet utgörs av tryckta texter hämtade från historiska framställningar, samtida litteratur, tidskriftsartiklar och statliga förordningar.

Sökord: Slöjd, slöjdundervisning, slöjdskolor, arbetsskola, slöjdhistoria, fostran

Inledning

Studier av folkskolans undervisning i slöjd startar oftast med Otto Salomon och Nässystemet för undervisning i ”manlig slöjd”, en metod som blev mycket omtalad och sprid över snart sagt hela världen. Metoden utvecklades i slutet av 1870-talet och hade en stark ställning långt in på 1900-talet. Men utvecklingen av slöjden hade startat långt tidigare än så. Salomon var inte den förste att framföra idéer om slöjdundervisning. I den här texten belyses idéer om slöjd och slöjdundervisning som fördes fram av flera olika aktörer långt innan skolslöjden blev etablerad i den svenska skolan. Denna text har två författare. Per Hartman står för insamling och bearbetning av det historiska materialet och har också skrivit huvuddelen av texten. Sven Hartman har bidragit med kompletterande text och med textredigering.

Som utgångspunkt för våra studier har vi formulerat följande frågeställningar:

- Hur utvecklades den svenska debatten om slöjd och slöjdundervisning under perioden 1840–1880?
- Vilka var de mest framträdande debattörerna, och vilka var deras viktigaste argument?
- Vad kännetecknade den tidiga slöjdundervisningen och hur omfattande var den?
- Vilka ekonomiska villkor styrde slöjdundervisningen under den första tiden?
- Vilka spår har den tidiga slöjddebatten lämnat i den fortsatta utvecklingen av slöjdämnet?

Källmaterialet utgörs av tryckta texter av olika slag: statliga förordningar och annat offentligt tryck, historiska framställningar, samtida litteratur och tidskriftsartiklar. Vi har också haft stor användning av tidigare forskning inom området.

Bakgrunden

I Sverige var det tidiga 1800-talet en brytningstid i flera avseenden. Nittio procent av befolkningen bodde på landet. Där hade de första skiftesreformerna medfört en splittring av byarnas arbetsgemenskap och sammanhållna bebyggelse. ”Freden, vaccinet och potäterna”, det vill säga en fredlig utrikespolitik och framsteg inom sjukvård och jordbruk, ledde till en snabb folkökning. Alltfler skulle dela på det lilla som landet kunde producera. Fattigdomen var utbredd och frågor om folkhushållning blev allt viktigare. Läget allvar underströks att så många av landets innevånare valde att emigrera. Samtidigt var näringslivet i omvandling; skråväsendet upplöstes, industrialismen växte och allt medförde stora förändringar i arbetslivet.

På utbildningsområdet ledde samhällsutvecklingen till nya idéer om hur skolsystemet skulle utformas. Skoldebatten dominerades av en serie offentliga utredningar. 1842 fattade riksdagen beslut om allmän skolplikt och att ålägga alla församlingar att uppföra skolhus och anställa lärare. Beslutet innebar en övergång från ett system som hade vilat på föräldrarnas undervisningsplikt och kyrkans kunskapskontroll, till en modell som byggde på elevernas plikt att vid sju års ålder gå till skolan för att bli undervisade av särskilt utbildade lärare. Reformen ledde till att ungdomsskolan delades i en gren för läroverken och en för folkskolorna (Hartman, 2012, s. 52). Det var en uppdelning som skulle bli bestående under mycket lång tid. Kyrkoförsamlingarna fick ansvaret för folkskolan. Varje större församling skulle ha en egen skolstyrelse med kyrkoherden som ordförande. Enligt folkskolestadgan skulle en sexårig folkskola byggas upp under en period på fem år. Men det skulle visa sig att det tog nästan hundra år innan det programmet var helt genomfört över hela landet. I den långdragna diskussionen om folkundervisningens utformning, framfördes också förslag om att införa slöjd på folkskolans schema. Men trots flera riksdagsmotioner i frågan ledde 1842 års beslut inte till att slöjd togs upp bland folkskolans ämnen. I grunden gällde dispyten värderingen av teoretisk och praktisk kunskap. Slöjden ansågs vara alltför praktisk i den meningen att kunskapsområdet låg alltför nära de intressen som fanns i näringslivet, exempelvis inom jordbruk, handel och olika hantverk. Det var nämligen en viktig princip för den tidens konservativa debattörer att hålla den offentligt finansierade utbildningen helt fristående från olika näringars önskemål om utbildning på sina respektive områden. (Hartman, 2012, s. 51)

En kungörelse från 1846 kom emellertid att få betydelse för slöjden. Den grundades på en motion i prästeståndet (SFS 1846:7). I kungörelsen deklarerades att församlingarna kunde inrätta slöjdskolor på frivillig basis; de kunde själva välja om de ville satsa på sådan verksamhet och det skulle vara frivilligt för eleverna att delta. Men sådana slöjdskolor fick bara startas i församlingar som redan hade fullständigt utbyggda folkskolor enligt folkskolestadgan. Ytterligare ett krav som måste uppfyllas gällde finansieringen av slöjdundervisningen. Den kunde ordnas genom att utnyttja ”öfwerskottsmedel till

fattiga barns underhåll wid skolorna”. Denna verksamhet fick beteckningen ”särskilda slöjdskolor”. Det offentliga stödet till den tidiga undervisningen i slöjd blev alltså knapphändig, men det skulle visa sig att privata intressenter var villiga att starta och finansiera slöjdskolor. Under mitten av 1800-talet startades sådan verksamhet på flera håll runt om i Sverige. Det som kännetecknade undervisningen var att den främst syftade till att öva elevernas handlag och träna hantverksskunnande av olika slag. Det gällde att förbereda eleverna för deras kommande arbetsuppgifter inom hem och vardagsliv. Vilka hantverkstekniker och material man arbetade med varierade från en skola till en annan, likaså elevernas ålder. Även utbildningsnivån varierade, från grundläggande färdighetsträning till tämligen avancerad hantverksskolning. Man kan säga att den svenska slöjdebatten startade utifrån dessa slöjdskolors verksamhet.

Slöjdskolorna

Verksamheten

De direktiv, som styrde slöjdskolornas verksamhet, var allmänt formulerade och därför inte särskilt tvingande. Ungdomen skulle ”bibringas underwisning i handaslöjder och näringar, till deras framtida utkomst”. Men det främsta villkoret för att få öppna en *slöjdskola* var av ekonomisk natur. Som tidigare framgått var det bara om det fanns ett överskott från församlingens skolanslag som man kunde starta undervisning i slöjd, så vida inte någon enskild finansiär ställde medel till förfogande. I mitten av 1800-talet fanns det ett litet antal folkskolor med anslutande slöjdskolor. De föremål som tillverkades där hade en anknytning till elevernas lantliga uppväxtmiljö. Till en början gällde det främst manlig slöjd. Framförallt var det lantbruksredskap och verktyg som tillverkades. Det rörde sig om skalenliga modeller av plogar, harvar och vältar. Handverktyg som exempelvis räfsor, träklubbor och yxskaft tillverkades i full skala (Högström, 1848). Arbetet med denna typ av slöjdprodukter av slöjdskolornas tillskyndare. Några modeller som visades på den internationella skolexpositionen i London 1854 bedömdes som föredömliga och ”tillvann sig uppmärksamhet” enligt Per Adam Siljeström, som ansvarade för det svenska bidraget (Siljeström, 1854). De utställda slöjdföremålen hade tillverkats av elever vid *Flens slöjdskola*. Vid den skolan arbetade man med sådana modeller också tio år senare (Tidskrift för hemmet, 1863).

En fråga som ofta diskuterats i slöjdpedagogiska sammanhang är om det är lämpligt att arbeta med modeller och mallar i undervisningen. Den diskussionen var aktuell redan när slöjdskolorna introducerades. Den underliggande principen för att använda slöjdmodeller i undervisningen kunde formuleras så här: ”den som kan göra ett litet årder riktigt som gosse, kan också göra ett stort åderriktigt som fullvuxen man”. Det var folkskolläraren Oscar Högström i Österåkers socken i Södermanland som skrev de orden (Högström, 1848). Folkskollärare Högström var engagerad i socknens slöjdskola, som kommit till stånd tack vare ekonomiskt stöd från en godsägare i trakten. Han beskrev motivet för att starta slöjdundervisningen på ett talande sätt: ”en stor del af barnen i en folkskola hafva icke något annat kapital, att bygga sin framtida bergning på än – sina händers arbete”. *Österåkers slöjdskola* tillämpade alltså modellprincipen i undervisningen. Vid starten skänkte socknens godsägare verktyg och traktens bönder skänkte virke till undervisningen. I modellstorlek tillverkade eleverna lantbruksredskap som ådrar, sladdar, harvar och liknande. Även utrustning för hemmen tillverkades som modeller t.ex. stolar, bord och pallar. De ting, som tillverkades i full skala var mer begränsande i storlek, mest bruksföremål för hushåll och jordbruk. Bland dessa slöjdalster fanns stövelknektar, ljusstakar, ljuslyktor, smöraskar, mjölkkar och servetteringar. Man tillverkade också olika hjälpmedel för mätningar, alnmått, famnmått och kappmått. Österåkers slöjdskola behöll denna inriktning fram till 1850-talets slut. (Hartman, 2014). Bild 1 nedan visar en modell till en slipsten med tillhörande träkonstruktion i storleken 19x10x13 cm. Den tillverkades förmodligen på 1850-talet av en elev vid slöjdskolan i Österåker i Södermanland.

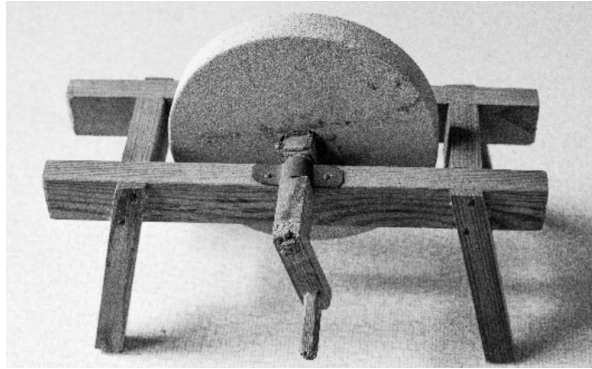


Bild 1. Modell till en slipsten med tillhörande träkonstruktion i storleken 19x10x13 cm. Österåkers hembygdsmuseum. Foto: Hans Hartman

På *Tillinge slöjdskola* utanför Enköping fanns vid ungefär samma tid en helt annan inriktning. Här arbetade man i läder eller tyg. Sockenborna hade skänkt de handverktyg som behövdes. I läder och tyg tillverkade pojarna föremål som vanligtvis kunde köpas hos skräddare, skomakare och sadelmakare. Efter några års verksamhet noterade ledningen att mycket få av de mer besuttna böndernas söner valde att gå i slöjdskolan. Seminarieföreståndaren J. A. Ekendal besökte slöjdskolan 1852 och kommenterade verksamheten i en tidskriftsartikel samma år. Han ansåg att problemet med att så få bondsöner deltog hade sin grund i böndernas ”fördom emot sina söners öfning i de yrken, som egentligen tillhöra de på landet s.k. ”gerningsmännen”. Det ansågs som ”en skam, att en rik eller förmögen bondson skulle lära att vara skomakare, skräddare eller sadelmakare”. Därför planerade man att införa också smide och trä bland slöjdskolans material. Med denna utvidgning trodde Ekendal att ”i en framtid, då äfven andra handaslöjder, än arbeten i läder och tyg, t.ex. i trä och jern” kunde ingå, då skulle också allmog, med större beredvillighet sända sina barn till slöjdskolan (Ekendal, 1852).

När man läser om den tidiga utvecklingen av slöjdundervisningen i vårt land, är det viktigt att ha klart för sig att det fanns slöjdskolor av olika slag. De särskilda slöjdskolorna var formellt godkända och fick ekonomiskt stöd av samhällets undervisningsorgan. Dessa slöjdskolor hade emellertid ofta föregångare som startats genom enskilda initiativ. Några skolor kom till genom testamentariska förordningar och verkade i många år. Donatorens namn kan vi möta än i dag, men de gamla slöjdskolorna har idag andra uppgifter. Som exempel kan nämnas *Ljungstedtska skolan* i Linköping, *Ebersteinska skolan* i Norrköping och *Chalmerska slöjdskolan* i Göteborg. De startade alla som slöjdskolor. Enligt testamentet skulle skolan Chalmerska slöjdskolan vara en industriskola för fattiga barn, som var läs- och skrivkunniga och som efter avslutade utbildning kunde få arbete inom tillverkningssektorn. Skolan inrättades 1829 med hjälp av testamenterade medel från Wilhelm Chalmers (1748–1811). Vid starten hade skolan tiotalet elever. Undervisningen omfattade bl.a. matematik, fysik, kemi och tillverkning av mekaniska modeller samt ritteknik. Skolan växte och från 1836 fick den statligt stöd, och införlivades så småningom på högskolenivå i det statliga utbildningsväsendet. Den gamla slöjdskolans namn finns kvar än i dag. Chalmers tekniska högskola bedriver numera undervisning och forskning på universitetsnivå.

Under 1840-talet startades en rad mindre slöjdskolor runt om i landet som söndags- och aftonskolor. En bidragande orsak till starten av dessa skolor var att man såg brister i hantverkarnas utbildning. I samband med skräväsandets avveckling hade det blivit ont om lärlingsplatser i verkstäderna (Wollin, 1951, s. 11). Avsikten med skolorna var att fortbilda deltagarna inom olika yrkesområden. Dessa slöjdskolor vände sig i första hand till yrkesverksamma hantverkare inom tillverkningssektorn som kunde följa undervisningen på sin lediga tid. Ett känt exempel är den söndagsritskola som Nils Månsson Mandelgren startade i Stockholm 1844. Avsikten var att ge hantverksgesäller och lärlingar tillfälle ”att förkovra sig i ritning, lämpad efter vars och ens speciella yrke, för att därmed icke endast hjälpa dem utan också befordra den allmänna produktionens kvalitet, fäderneslandet till fromma”. Efter ett års verksamhet

lämnade Mandelgren skolan och den nybildade *Svenska slöjdföreningen* blev huvudman för skolan. Under sina första år gick skolan under namnet *Slöjdskolan i Stockholm* och i dag är skolan fortfarande verksam under namnet *Konstfackskolan* (Wollin, 1951).

Donation av fabrikören Gustaf Bachman (1797–1874) donerade 1879 medel för att inrätta en slöjdskola för ungdomar i Hedemora. Skolan skulle enligt donationsbrevet vända sig till ”dem som egna sig åt fabriks- och handtverksrörelse eller andra praktiska yrken” (Kopparbergs läns hushållningssällskap, 1901, s. 55; Meddelanden från Svenska slöjdföreningen, 1889, s. 107). Tio år efter starten förfogade skolan över flera byggnader med verkstäder för snickeri och smide och bostäder för kursdeltagare. Skolan gav undervisning i snickeri, smide, ritning, välskrivning, räkning och bokföring. Undervisningen och driften av skolan sköttes av en snickarkunnig föreståndare. Skolan samlade cirka 70 elever varje år. De flesta kom från Kopparbergs län och var oftast i 20-årsåldern, men kunde ibland också vara betydligt äldre. Från början hade målet varit att i första hand återuppväcka och utveckla hemslöjden i regionen. De första åren fick eleverna behålla de slöjdalster de tillverkade, men några år in på 1880-talet ändrades detta och man började sälja slöjdprodukterna. Omläggningen innebar också att tillverkningen inriktades på bruksting och möbler. Möblerna formgavs av svenska arkitekter genom förmedling av Svenska slöjdföreningen. Möbeltillverkningen ökade och i början av 1890-talet uppgick sortimentet till ett 40-tal produkter. Slöjdskolan antog succesivt formen av yrkesskola. Under 1890-talet utbildade skolan också slöjdlärare (Dalpilen, 1894; Thorbjörnsson, 1990, s. 30). Genom åren fick *Bachmans skola* bidrag till sin verksamhet från såväl staten som från länsorganisationer. Så sent som 1946 fick skolan, som nu gick under namnet *Bachmanska yrkesskolan*, bidrag från Hushållningssällskapet i Kopparbergs län. Men efterkrigsårens kraftiga expansion inom undervisningssektorn nådde också Hedemora. Stadens satsning på en egen gymnasieskola började under 1950-talet. När skolan byggdes upp integrerades *Bachmanska yrkesskolan* i det nya gymnasiet. Också efter det att den pedagogiska slöjden hade hamnat i fokus fortsatte verksamheten vid slöjdskolorna. Flera nya slöjdskolor inrättades, inriktningen varierade och i flera fall utvecklades utbildningen till ett mellanting mellan folkhögskola och yrkesskola. Bild 2 nedan visar en klass vid *Nordbergiska Stiftelsens Slöjdskola* i Munkedal.

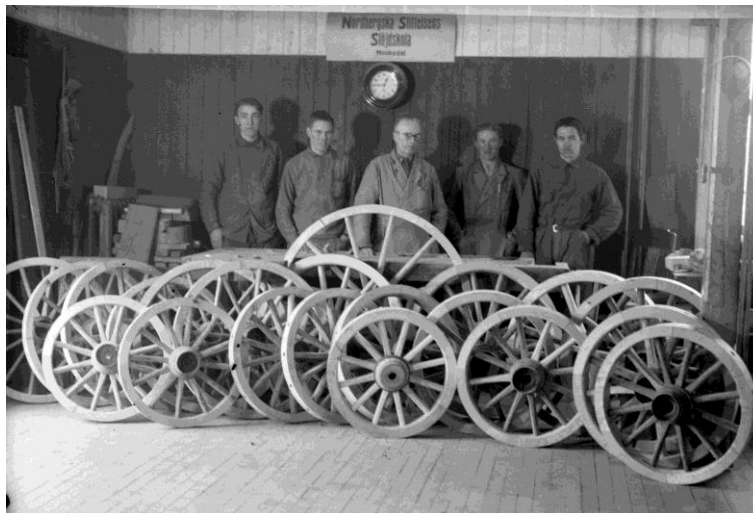


Bild 2. Nordbergiska Stiftelsens Slöjdskola i Munkedal (Bohusläns museum).

Stiftelsen bildades 1894 och hade som ändamål ”beredande af undervisning i slöjd” och medlen skulle användas för en slöjdskola. Den var verksam fram till 1950-talet. Bilden är troligen tagen 1940.

Slöjdskolor med textilinriktning

Jämfört med slöjdskolorna för manlig slöjd var skolor med inriktning på textil lättare och billigare att inrätta, eftersom de inte krävde speciella lokaler och särskild utrustning. Kanske var det också därför skolor med textilinriktning var vanligare, även om de inte märktes så mycket i slöjddebatten. Det fanns ett åttiotal kvinnliga slöjdskolor redan i början av 1850-talet (Wiberg, 1939, s. 333 ff). Vanligen ägnades undervisningen åt sömnad, stickning och spinning. I enköpingstrakten där skoldirektionen i Tillinge församling 1847 beslutade att inrätta en slöjdskola för pojkar och en för flickor, skulle flickorna lära sig ”sy, spinna, sticka och att sjelfva förfärdiga sina kläder” (Ekendal, 1852). Under de första årens verksamhet såldes elevernas arbeten på auktion vid verksamhetsårets slut. Denna ordning ändrades 1850 så att eleverna fortsättningsvis skulle få behålla de persedlar de tillverkat. Den här slöjdskolans textila inriktning hade alltså en hantverksinriktad profil där det man tillverkade skulle förfärdigas enligt yrkesmässiga normer. Detta kunnande skulle eleverna ta med sig in i vuxenlivet; så var det tänkt.

Vävning förekom inte så ofta på slöjdskolornas program, vilket säkert berodde på begränsade lokalutrymmen och kostnaderna för vävstolarna. När exempelvis verksamheten vid *Slöjdskolan i Husby Rekarne* startade 1856 hette det att eleverna skulle få undervisning i ”att sy slätsöm, sticka, spinna och väva”. Men vävundervisningen startades först efter några år när man var klar med en tillbyggnad på skolan.

I likhet med andra slöjdskolor riktade sig de textila slöjdskolorna främst till elever från lägre samhällsklasser. Avsikten med undervisningen var att lära ut textila tekniker som motsvarade flickornas kommande uppgifter i hem och hushåll. För *Höganäs slöjdskola* uttrycktes detta så här 1853:

Att förhjelpa församlingens qvinliga ungdom till färdighet uti vanliga fruntimmers handaslöjder, afpassade efter deras stånd och de vilkor, hvori barnen befinna sig

(Ekendal, 1853, s. 339).

Med hjälp från en av Höganäs slöjdskolas bidragsgivare inrättades efter några år en högre avdelning för de elever som avslutat sin skolgång. För undervisningen i denna avdelning rekryterades en instruktör i flätning från Tyskland. Här var tanken att eleverna sedan skulle kunna arbeta med halmflätning och medverka till husbehovsslöjdens renässans. Det var annars inte så vanligt att vitaliseringen av hemslöjden nämndes bland slöjdskolornas mål. Desto oftare förekom uttryck som ”allmänna kvinnliga handaslöjder” och ”de vanligaste fruntimmersarbetena”.

Utbredningen

Uppgifter om antalet särskilda slöjdskolor under 1860- och 1870-talen är tämligen osäkra. Det finns flera skäl till det. För det första går det inte att finna någon central redovisning för slöjdskolornas verksamhet, trots att all annan skolverksamhet vid den tiden beskrevs ingående i skolstatistik och inspektörsrapporter. För det andra användes inte begreppet slöjdskola på ett entydigt sätt. Andra institutioner som exempelvis socialt inriktade arbetsstugor, skolor för handikappade eller tekniskt yrkesinriktade skolor, betecknades ibland som slöjdskolor, trots att de hade andra arbetssätt och uppgifter. För det tredje hände det att befintliga slöjdskolorna inte redovisades som aktiva enheter. Folkskoleinspektörernas rapporter för åren 1864–1866 illustrerar detta. Inspektören för Strängnäs stift uppgav att det inte fanns några slöjdskolor i stiftet, trots att det finns belegg för att flera sådana faktiskt var verksamma dessa år. För samma period noterade däremot inspektören för Lunds stift flera slöjdskolor. Detta återspeglar förmodligen att inspektörerna använt sig av olika bedömningskategorier och lagt olika innebörder i begreppet slöjdskola. Det kan också vara så att somliga inspektörer inte ansåg att slöjden hörde till deras, och skolans, ansvarsområde.

Trots de osäkra uppgifterna är det rimligt att anta att slöjdskolornas antal ökade i takt med att folkskolan blev mer etablerad i landet. Det uppstod då ekonomiskt utrymme också för annan undervisning än i läsåmnen. I början av 1880-talet märks en markant ökning. Uppskattningar från 1882 visade att antalet slöjdskolor detta år uppgick till omkring 400, från det att de fem år tidigare endast funnits ett 100-tal. Vanligast var de med textil inriktning (Salomon, 1882, s.12). Det var kanske så att den kvinnliga slöjdens fortlevnad vid denna tidpunkt ansågs mest angelägen i det svenska folkhushållet.

Man kan säga att slöjdskolorna hade blivit en relativt etablerad utbildningsform under 1880-talet. Som det kommer att framgå senare i texten, började det då också växa fram andra slöjdidéer och andra former för slöjdundervisning som öppnade vägen för slöjden in i det allmänna skolväsendet. Den var i och med detta som slöjden blev ett internationellt uppmärksammat paradämne i det svenska utbildningssystemet, men i och med det förändrades även slöjdskolornas inriktning.

Hemslöjden och hushållningssällskapen

Läget för hemslöjden

Vid mitten av 1800-talet märktes en allmän nedgång av hemslöjden i Sverige, eller husfliten eller saluslöjden, som den också kallades. Hemslöjden hade sin förankring på landsbygden. Vid sidan av arbetet i jordbruket slöjdade man olika föremål som var avsedda att användas i det egna hushållet. Det kunde vara kläder och textilier av olika slag; i trä framställdes husgeråd, möbler och verktyg (Boqvist, 1983). Det som inte behövdes i det egna hushållet kunde säljas. På så sätt kunde hemslöjden ge ett viktigt bidrag till det gemensamma hushållet. Arbetet med dessa slöjdföremål följde ofta lokala traditioner för materialval, mönster och tekniker. De så kallade landskapssömmarna, Anundsjösöm, Delsbosöm, Järvsösöm och Hallandssöm etc. var och är uttryck för sådana lokala traditioner.

Man befarade att hemslöjdens minskande omfattning kunde få allvarliga följder. För det första kunde det leda till inkomstbortfall och ekonomiska svårigheter för allmogen. För det andra var man orolig för att nedgången kunde leda till ett moraliskt förfall till följd av att det manuella arbetet i hemmen minskade. Eller som det hette med katekesens ord: ”arbetsamhet befordrar hälsa och välstånd, hindrar många tillfällen till synd”. För det tredje befarade man att befolkningens smak skulle försämrans när traditionella och estetiskt högtstående former och mönster övergavs.

Svenska produkter hade svårt att hävda sig gentemot masstillverkade utländska varor. Flera initiativ togs för att minska en fortsatt nedgång för hemslöjden. *Svenska Slöjdföreningen* bildades 1845 (Danielsson, 1991; SOU 1956:13). ”Svensk slöjd föder svenskt oberoende” blev valspråket för föreningen, som också engagerade sig i hemslöjdsfrågan. Man fruktade att industrialiseringens utbredning skulle ske på bekostnad av svenskproducerade produkter och att olika slags hantverk skulle utarmas när skråväsendet hade upphört (Frick, 1948). I stadgarna stod att man skulle främja tillverkningen av bruksvaror och stödja husfliten. Ett annat viktigt åtagande för Slöjdföreningen blev att som huvudman stödja starten av en slöjdskola. En av lärarna vid slöjdskolan var ornamentbildhuggaren Carl Ahlborn (1813-1895). Han kom att betyda mycket för den svenska slöjden. Och slöjdskolan lät också tala om sig och kom med tiden att utveckla en avancerad utbildning. Som nämnt förut verkar den numera under namnet *Konstfackskolan i Stockholm*. Under 1860-talet engagerade sig Svenska Slöjdföreningen mer påtagligt i hemslöjdsfrågor genom att bekosta flera slöjdinstruktörers undervisning och föredragsverksamhet runt om i landet. Den här verksamheten skedde ofta i samarbete med länens hushållningssällskap.

Det fanns också ett statligt engagemang för hemslöjden. Riksdagen anslog särskilda medel till hemslöjden. Anslagen skulle användas för att avlöna kringresande undervisare i olika hemslöjdstekniker. Man använde samma strategi som tidigare använts för att utveckla lantbruket. Då hade man kringresande lantbruksingenjörer som undervisade bönder runt om i landet om nya jordbruksmetoder (Hemslöjdskommittén, 1917; Örjansgård, 1951). Riksdagen anslog 1882 och 1886 särskilda medel till kringresande hemslöjdsinstruktörer. Instruktörerna skulle tillhandahålla

slöjdmodeller och ge handledning i slöjdtekniker (SOU 1979:77). Instrukörerna demonstrerade lämpliga verktyg för arbete i olika material, de undervisade också i exempelvis halm- och korgflätning.

Ornamentsbildhuggaren Carl Ahlborn var en av de mer omtalade slöjdinstruktörerna. 1875 gjorde han en resa till Dalarna. Ahlborn höll föredrag med demonstrationer av verktyg och slöjdmodeller. På resan gjorde han sex sådana framträdanden som totalt besöktes av 4000 personer (Ahlborn, 1875). Av dessa antecknade sig 82 personer för lån av demonstrerade verktyg, ritningar och slöjdmodeller. I sin reseberättelse noterade Ahlborn också att fyra kommuner beslutat att i anslutning till folkskolan inrätta särskilda slöjdskolor. Den stora publiktillströmningen, menade Ahlborn, var ett tecken på befolkningens genuina slöjdintresse. För att stimulera slöjdverksamheten föreslog Ahlborn, att varje församling skulle ha en uppsättning slöjdmodeller till utlåning. Denna verksamhet skulle skötas av ortens folkskollärare.

Hushållningssällskapen

Idén att inrätta hushållningssällskap framfördes i slutet av 1700-talet. År 1811 utarbetade Svenska lantbruksakademien en plan för organisationen vilken godkändes av regeringen 1813. Sedan 1850 finns det hushållningssällskap i alla Sveriges län. Det ursprungliga syftet var att stimulera till en ökad livsmedelsproduktion och en rationalisering av lantbruksnäringen (Kåhrström, 2002). Under hushållningssällskapens uppbyggnadsskede utgjorde därför inte hemslöjdsfrågorna någon väsentlig del i verksamheten. Senare breddades verksamhetsfältet väsentligt och omfattade då även hemslöjden och slöjdinstruktörernas verksamhet. Denna utvidgning blev möjlig genom ett riksdagsbeslut 1854 som avsevärt förbättrade sällskapens ekonomi. Finansieringen skedde genom de statliga avgifterna på brännvinsförsäljning.

Hushållningssällskapen organiserades länsvis, vilket möjliggjorde lokala initiativ för att främja hemslöjden i regionerna. Några exempel i texten nedan hämtas från Södermanlands län, där hushållningssällskapet varit igång sedan 1814. I flera härader hade man bildat hushållningsgillen för att värna om mer lokala frågor. Vid flera tillfällen under 1860- och 1870-talen anslöt länets hushållningssällskap medel till hemslöjdsutställningar. Utställningarna ordnades på olika håll i länet och där visades produkter i olika material som tillverkats av slöjdare från länet.

Stödet till undervisningen i hantverkstekniker förmedlades genom hushållningsgillena. I samarbete med Svenska slöjdföreningen organiserades t.ex. kurser i halmflätning 1869. En kursledare ledde undervisningen och deltagare kom från de flesta av hushållningsgillena i länet. Den stora anslutningen kan ha berott på att halmflätning krävde så få tillbehör och på att råvaran fanns tillgänglig överallt på landsbygden. Dessutom erbjöd halmslöjden stor variationen i fråga om produkter; man kunde tillverka prydnadsföremål, mattor, buteljomslag, halmskor, halmhattar osv. (Almqvist, 1914 s. 403 f). En kurs med annan teknikinriktning anordnades 1873. Då ordnade Husby Rekarne hushållningsgille en kurs i korgflätning i Eskilstuna. Kursen mötte stor uppskattning och upprepades även året därpå. Under 1870-talet understöddes slöjdverksamheten i länet av den verksamhet som bedrevs vid *Claestorps slöjdskola* i Östra Vingåkers församling där det sedan tidigare fanns en ”syskola”. Skolan utökades 1872 med en manlig avdelning som hade en särskild föreståndare, en snickare och en sadelmakare anställda. Flera av hushållsgillena i länet sköt till medel för att täcka undervisningskostnaderna för elever som de sände till Claestorp. Ett fyrtiotal deltagare följde undervisningen vid slöjdskolan. Från Claestorp lanserades idén att öka användandet av träskor. 1883 startade man kurser i träskotillverkning vid slöjdskolan. Då anställdes en träskomakare från Skåne. Kurserna samlade deltagare från flera hushållningsgillen som också stod för deltagarnas kursavgifter.

Hushållningssällskapen ville styra utvecklingen både av hemslöjden och av slöjdundervisningen. Därför tillsatte man på 1880-talet en särskild slöjdnämnd. Den skulle främja och leda hemslöjden, men också övervaka och redovisa användningen av de bidrag som anslagits. Vid denna tid hade också slöjdundervisningen, utanför slöjdskolornas verksamhet, fått ett visst insteg i skolväsendet. Slöjdnämnden stödde såväl den manliga som kvinnliga slöjden i skolan och man såg som sin uppgift att

övervaka den undervisningen. Som ett led i detta anordnade slöjdnämnden utbildningar av lärare i slöjd. Kurserna vände sig till folkskollärare och hölls för Södermanlands del i Nyköping 1883, 1885 och 1886. Försöken att vitalisera hemslöjden fick alltså stöd från såväl staten som från regionala och lokala instanser. Insatserna riktades huvudsakligen till den vuxna befolkningen, som efter utbildningsinsatserna förväntades börja tillverka olika hemslöjdsprodukter. Man hade också försökt få igång en liknande undervisning för unga, men försöken hade inte fått något genomslag (Hemslöjdskommittén, 1917). Bakgrunden till detta var att hushållningssällskapen mer och mer överförde intresset från att ge kurser i olika hemslöjdstekniker till den pedagogiska slöjden. Därmed fördes stödåtgärderna över till den allmänna slöjdundervisning som bedrevs vid fristående slöjdsolor och, allt oftare, i folkskolorna. De kringresande slöjdinstruktörerna gjorde besök i folkskolorna och gav råd och anvisningar för undervisningen. Antalet slöjdgrupper ökade snabbt, trots att ämnet inte var obligatoriskt. Instruktörerna gav också kurser för utbildning av slöjdlärare och inspekterade hur slöjdundervisningen bedrevs. Denna förändring av slöjdinstruktörernas arbete och målgrupp styrdes upp genom ett reglemente som utfärdades 1888 (SFS 1888:78). Genom reglementet ville de anslagsgivande myndigheterna också kontrollera användningen av statsbidragen.

För att sammanfatta hushållningssällskapens insatser på slöjdområdet ser man alltså en tydlig förändring i inställningen till hemslöjden. Tidigt tog de initiativ till utställningar, prisutdelningar och försäljning av hemslöjdsprodukter inom respektive regioner. Det gällde då att återupprätta hemslöjden som en binäring till lantbruket. Under 1870-talet skapades också tjänster för kringresande hemslöjdsinstruktörer. Deras uppgift var att ge råd och anvisningar till slöjdare om modeller, material och tekniker. I mitten av 1880-talet förändrades instruktörernas arbete så att det mer inriktades på slöjdundervisningen i olika skolor. Förändringen innebar i praktiken att de statliga insatserna för hemslöjdens renässans upphörde, utan att ersättas av något annat stöd. Inte förrän 1922 inrättade Kommerskollegium återigen en konsulenttjänst med uppgiften att ge råd till hemslöjdare.

Det är lockande att så här långt i efterhand spekulera om utvecklingen under 1870- och 1880-talen ledde till en motsättning mellan hemslöjdens intressen och den pedagogiska slöjden. När slöjdamnet så småningom etableras i det svenska utbildningssystemet, riktades urvalet av föremål, former, mönster och tekniker inte mot hemslöjden, utan snarare mot allmänt hållna hantverkstraditioner. Man valde bort många av hemslöjdens verktyg och material, och osynliggjorde lokala traditioner för form och utsmyckning. En av folkskolans uppgifter vid denna tid var att stärka elevernas nationella medvetande genom att språkligt och kulturellt lyfta fram det nationella i stället för det regionala. Slöjden i den svenska skolan var sig lik från norr till söder och bidrog på så sätt till uppgiften att stärka det nationella. Kanske kan det avstånd, som vi i dag tycker oss se mellan hemslöjd och skolslöjd, förstås mot denna bakgrund. Kanske kan man också säga att hemslöjden långt senare fick sin revansch, när bildningsorganisationerna öppnade sin verksamhet för en rad olika tekniker inom slöjd och hantverk. Då kom hemslöjden tillbaka på bred front inom utbildningssektorn. (Hartman, 1989, 2003, 2012)

Slöjdebatt, debattörer och aktörer

Riksdagsdebatten

När man i dag ser tillbaka på den utbildningspolitiska debatten för hundra eller hundrafemtio år sedan, är det slående hur stort utrymme som gavs åt slöjden. Det är verkligen anmärkningsvärt vilken vikt som tillmättes slöjdundervisningen. Därför deltog också många av den tidens tongivande debattörer och opinionsbildare när dessa frågor diskuterades i olika offentliga sammanhang. I texten nedan tas bara några få exempel upp från riksdagen och några organisationer i civilsamhället. Därefter presenteras några av debattörerna.

Redan på 1844 års riksdag togs slöjdfrågan upp i en motion av en ledamot från Älvsborgs län. Ledamoten krävde att något måste göras för att förbättra hemslöjdens situation. Den markanta nedgången av hemslöjdsnäringen orsakades enligt motionären av den mängd av ”s.k. Nürnbergerkrams,

som välldes in över landets gränser jemte nedtryckte priser”. Därför föreslog motionären ”att, på statbekostnad, några få skicklige arbetare införskaffades och deras kunskaper skulle spridas i länet genom hushållningssällskapets försorg” (Wiberg, 1939, s. 239 ff.). Motionen gick inte igenom, men förslaget förverkligades i andra former några decennier senare. Samma år behandlades också en annan motion med anknytning till slöjdområdet. Motionen hade skrivits av lektor J.H. Wallman i prästeståndet. Wallman argumenterade mot folkskolans alltför teoretiska ämnesinriktning. Han menade att, eftersom folkskolans elever var ”fattiga barn hvilkas framtida lott och ära arbetet är”, måste de vänja sig vid arbete ”om de icke en gång hemförlofvade ur skolan, skola vara främmande för sin bestämmelse”. Situationen krävde, enligt Wallman, att praktiskt arbete skulle vara ett viktigt inslag i skolan. Riksdagen avsåg motionen, men två år senare kom 1846 års kungörelse om möjligheten att inrätta slöjdskolor. Kungörelsen byggde i stort sett på samma argument som Wallmans motion. (Wiberg, 1939, s. 245)

Ulla Johansson (1987) har i sin analys av riksdagsdebatten om slöjden beskrivit tre olika argumentationslinjer:

- *Ekonomiska synpunkter* på slöjden som en möjlighet att tillgodose fortsatt produktion av bruksartiklar, att ge försörjning, och att undvika fattigvårdskostnader.
- *Moraliska synpunkter* på slöjden som karaktärsdanande medel för att motverka lättja och sedligt och estetiskt förfall.
- *Pedagogiska synpunkter* på slöjden som motvikt och omväxling till skolans läsåmnen och på slöjdens positiva betydelse för sinnen och motorikens utveckling.

Under perioden 1842–1875 är det de två första argumentationslinjerna som dominerar, och så länge var det inte många som ville bereda plats för slöjden i skolan. Åren därefter, 1876–1887 försköts riksdagsmännens uppfattning om skolslöjdens markant. Nu dominerade de pedagogiska synpunkterna debatten. Så långt gällde diskussionen enbart pojkslöjden. De konservativa idéerna om att skolan inte skulle blanda sig i hemmens angelägenheter – dit räknades att föra vidare slöjdfärdigheter av olika slag till barnen – tycks ha gällt flickorna i högre grad än pojkarna. Därför kom debatten om den kvinnliga slöjden i gång mycket senare. Och när den väl diskuterades, så var det den tidigare argumentationen, om ekonomiska och moraliska aspekter av slöjden, som lyftes fram.

De moraliserande inslagen i debatten var tydliga, å ena sidan allmänna argument om nyttan av slöjdundervisning för att fostra till flit och förhindra tillfällen till synd, dels oron för att slöjdundervisningen skulle leda till att ett slags ”lyxslöjdande” skulle sprida sig bland allmogens döttrar. Ibland var det virkning som ansågs särskilt onyttigt, ibland var det andra slöjdarter. Så här kunde argumentationen se ut när saken debatterades 1888:

... då vi fått en lärarinna till orten, som skulle undervisa i slöjd, eller någon folkskolelärarinna som också varit slöjdlärarinna, så hafva de fört med sig en sådan uppfattning af slöjd, att de lärt flickorna att sy blomster och göra halmflätningar och andra grannlåter. Och detta har haft till följd, att de, som fått del av den undervisningen, knotat mot modern, då hon sedan velat undervisa dem i sin enkla slöjd, i de hvardagliga och nödvändiga handarbetena... Genom denna slags uppfostran lär man följdaktligen flickorna att utbyta sina vanliga qvinliga arbeten mot konstslöjd; och detta är origtigt och skadligt för vårt land

(Citerat efter Johansson, 1987, s. 77).

Diskussionen om virkningen, broderiet och lyxen i flickslöjden hade många moraliska undertoner, men med tiden skulle ändå slöjdundervisningens uppgift att sätta ”flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter” dominera (Trotzig, 1997). Först 1896 togs beslut om statsbidrag till den kvinnliga slöjden.

Andra debattarenor

Under 1800-talet utvecklades olika mötesformer för professionella grupper, folkrörelser och andra organisationer. Dessa möten blev viktiga instrument för debatt och opinionsbildning, också när det gällde slöjden. Flera möten inom lantbruksnäringen tog upp slöjdfrågan. Lantbruksmötena i Norrköping 1848 och Örebro 1850 diskuterade folkskolans ämnesfördelning och ansåg att denna var alltför teoretisk. Därför borde trädgårdsskötsel och slöjd föras in på ämnesplanerna. Vid Örebromötet behandlades frågan under rubriken ”Om undervisning vid folkskolorna i trädgårdsskötsel och jordbruk”. En av mötesdeltagarna ville att man i slöjdfrågan borde beakta idén om att kroppsarbetet borde ”inrymmas på skolan såsom en väsendtlig del af dess öfningar” (Wiberg, 1939, s. 281).

På ett lärarmöte 1849 diskuterades slöjdfrågor under rubriken: ”Är slöjdskolan icke ett nödvändigt bihang till folkskolan, så väl i städerna som på landsbygden? I sådant fall, huru bör den förra vara beskaffad, med hänsigt till de särskilda könen?” (Wiberg, 1939, s. 291 ff). Under diskussionen framförde flera deltagare positiva erfarenheter av slöjdskolors verksamhet. Man ansåg ”att slöjdskolan verkligen vore ett nödvändigt komplement till folkskolan”. Men det fanns också andra synpunkter. En deltagare hävdade att det främst var städernas ungdomar som var i behov av slöjdundervisning, eftersom landsbygdens unga ändå fick erfarenheter av praktiskt arbete i hemmen. Därför var det bäst ”att man skulle gå försiktigt tillväga vid införandet på landet, där denna skolform vore mindre nödvändig, för att man icke ytterligare skulle uppväcka allmogens motvilja mot skolsystemet”. Det var olämpligt att ”försöka förmå bönderna till ytterligare uppoffringar för skolväsendet”. På delfrågan om hur slöjdundervisningen skulle utformas och fördelas mellan pojkar och flickor var man inte lika bestämd. Mötet beslöt efter en längre diskussion att icke lämna något svar på den fråga som ställts upp för debatten. (Allmänna Svenska Läraremötet, 1849) Även vid lärarmötet 1854 behandlades slöjdfrågan, men denna gång utifrån en annan utgångspunkt. I möteshandlingarna gav man frågan denna omständliga formulering: ”Är det vid vår uppfostran, ... tillräckligt sörjt därför, att den andliga utvecklingen icke må ensidigt framdrivas på bekostnad af den kroppsliga, (och sörjt för) ungdomens framtida duglighet äfven till kroppsligt arbete och praktisk verksamhet?” Mötesdeltagarna var ganska ense om att det fanns anledning att klaga på skolans ensidigt intellektuella inriktning. Som botemedel rekommenderades gymnastik och andra kroppsövningar, samt »beredande af tillfälle till samtidig undervisning i slöjder”.

Debattörer och aktörer

Under folkskolans första årtionden var flera enskilda personer aktiva som opinionsbildare i olika slöjdfrågor. Över huvud taget förefaller det ha varit så att just slöjden hade stor vikt i den pedagogiska debatten och flera av de centrala aktörerna inom skolområdet engagerade sig särskilt för slöjdområdet. Några arbetade själva som lärare och förde fram erfarenheter och idéer om slöjd i artiklar och böcker. Det var självständiga ståndpunkter som i flera avseenden avvek från gängse riktlinjer för hur slöjdundervisning borde bedrivas. I texten nedan lyfts några av de mest betydande debattörerna. De ingick alla i den tidens sociala nätverk kring utbildning och kultur, både nationellt och internationellt. Här har vi ordnat dem efter födelseår:

Torsten Rudenschöld (1798–1859) räknas som en av den svenska folkskolans fäder. Han hade stort inflytande över den svenska folkundervisningens utveckling, och det i flera roller, som lärare, debattör och riksdagsman, och så småningom även som ett slags förste skolinspektör (Hartman, 2012, s. 59). Rudenschöld arbetade under ganska enkla förhållanden som lärare för folkskolebarn i Otterstads församling. Han fick använda slottskapellet i Läckö slott som undervisningslokal. Detta var något som väckte uppmärksamhet. Tänka sig, en greve som ägnar sig åt något så föraktat som att undervisa allmogens barn.

Folkskolereformen 1842 höll på att gå överstyr redan från början. Många föräldrar vägrade att släppa iväg sina barn för att i mörker och växlande väder gå långa vägar till centralt belägna folkskolor. Rudenschöld insåg att det gällde att i stället föra ut nybörjarundervisningen till de mindre byarna, till så kallade roteskolor, så att de yngsta barnen slapp gå så långt. Den grundläggande läsfärdigheten kunde då inövas i rote- eller hemskolor och fortsatta kunskaper kunde sedan inhämtas i mer centralt belägna

”överskolor”. Roteskolorna skulle kontinuerligt kontrolleras av lärarna vid överskolorna. Detta skolsystem skildrade Rudenschöld i olika debattinlägg. Enligt många bedömare var det detta som räddade folkskolereformen från att kapsejsa. Modellen med roteskolor kom att bereda vägen för det som senare skulle kallas småskolor, som i sin tur övergick till att bli den moderna grundskolans lågstadium.

Rudenschöld arbetade inte bara med utbildningsadministrativa lösningar, han intresserade sig också mycket för utbildningspolitiska frågor. En bärande idé var tanken på ståndscirkulation. Han menade att ett samhälle stagnerade om det inte fanns en rörelse mellan samhällsklasserna. En viktig väg att utbilda kommande generationer för ståndscirkulation var att ”kroppsarbetet inympas på skolan, såsom en väsentlig del af dess öfningar”. Rudenschöld var därför positiv till fysiska aktiviteter i skolan, men gjorde ingen åtskillnad mellan vad som skulle kallas slöjd och övrigt kroppsarbete. Han hävdade att man borde skilja ”mellan å ena sidan yrkesutbildning, som hör en senare ålder till, och kroppsarbetet som uppfostringsmedel i de tidigare åldrarna”.

Som ung aktivist hävdade Rudenschöld att slöjd och annat kroppsarbete skulle göras till särskilda läroämnen i skolan, med särskilda lärare, allt för att stimulera den nödvändiga ståndscirkulationen. Senare reviderade han sin mening om kroppsarbete i skolan. I skriften *Tankar om ståndscirkulationens verkställighet* skriver han att kroppsarbete inte nödvändigtvis borde ingå bland läroverkens ämnen (Rudenschöld, 1845, s. 160). Motiveringen var att ”studieämnena däri voro så många och så vidsträckta att de krävde den studerandes hela kraft”. Mot slutet ändrade Rudenschöld uppfattning även om slöjdens plats i folkskolan. I sina senare arbeten menade han att undervisningen i praktiska kunskapsområden i stället skulle ske i hemmen. Därför borde man avdela tillräckligt med tid från skolarbetet, så att man i hemmen kunde förmedla de praktiska kunskaper som var nödvändiga. Detta återspeglar kanske en del av Rudenschölds erfarenheter som skolinspektör under folkskolans etableringsperiod. Många barn behövdes som arbetskraft i hemmen och skulle fostras för sina kommande arbets-uppgifter. Rudenschöld bidrog till att frågan om slöjd och annat praktiskt arbete i skolan fanns med från allra första början i svensk skoldebatt.

Uno Cygnaeus (1810–1888) brukar med rätta kallas den finska skolans fader. Som utredare och skolstrateg formade han det finska utbildningsväsendet, men han fick också stort inflytande på utvecklingen i de övriga nordiska länderna. Det var nämligen så att det finska storfurstendömet, under den ryske tsaren, var mer öppet för planer att utveckla skolväsendet än vad som var fallet i exempel-vis Sverige.

I det utredningsuppdrag Cygnaeus fått ingick att göra studieresor runt om i Europa för att samla idéer och erfarenheter. I Sverige träffade han bland andra Torsten Rudenschöld, S.A. Hedlund och Jonas Meijerberg (Cygnaeus, 1910 s. 36). En av Cygnaeus förhoppningar inför studieresorna var att han någonstans skulle finna uppfostran till arbete, genom arbete, i skolundervisning. Sådana praktiska arbetsformer var sällsynta. Endast på ett ställe fann han denna typ av arbetsfostran. Det var i en skola utanför Wien som i sin undervisning tillämpade Fröbels idéer. Där fick eleverna arbeta med modelleringsövningar, teckning och utskärningsarbeten i tunna brädor. (Cygnaeus, 1910, s. 51)

I den pedagogiska plan, som Cygnaeus lade fram, skulle både eleverna i folkskolan och lärarstuderande undervisas i en rad praktiska ämnen, t.ex. teckning, tekniskt handarbete och trädgårds- och lantbruksarbete. De praktiska ämnesstudierna skulle främst ge formalpedagogiska bildningsvärden. Med andra ord skulle studierna vara formellt bildande och karaktärsdanande. Alla praktiska ämnen, som var upptagna på arbetsordningen, hade denna inriktning. Genom undervisning i teckning och modellering skulle formsinnet utvecklas, undervisning i verktygsanvändning skulle träna handlaget. Cygnaeus ville att eleverna inte skulle vara så tafatta eller anse sig för goda för att arbeta med händerna. (Cygnaeus, 1910, s. 499 f.)

Undervisningen i de praktiska ämnena borde skötas av folkskollärarna, menade Cygnaeus, och de skulle utbildas för dessa uppgifter på seminariet. Hans argument för denna ordning grundades på uppfattningen

att de praktiska ämnena, liksom andra ämnen, krävde pedagogiskt utbildade lärare. Yrkesutbildade hantverkare var visserligen kunniga i sina hantverk, men saknade pedagogisk utbildning. Därför var de seminarieutbildade folkskollärarna mest lämpade för att sköta undervisningen i praktiska ämnen. Man följde Cygnaeus förslag och 1863 infördes de praktiska ämnena i utbildningen vid det nystartade lärarseminariet, och 1866 blev dessa ämnen obligatoriska för eleverna i folkskolan. Cygnaeus bidrog till att den finska folkskolan utvecklades mycket snabbare än den svenska. Hans inflytande skulle komma att bli särskilt stort på den svenska skolslöjden. Cygnaeus framförde aldrig sina pedagogiska tankar i några större arbeten, inte heller i sina memoarer. Hans inflytelserika idéer om skolundervisning gestaltades främst i utredningsförslag och i utbildningsplaner för den finska skolan och den vägen nådde de den svenska debatten om slöjd i skolan.

Anders Berg (1821–1912) var en av den svenska folkskolans föregångsmän. Man kan också se honom som en märklig skolpatriark, som en ”skolemäster” för hela Sverige. Berg blev en förebild för många lärare och stod i nära kontakt med flera betydelsefulla skolpolitiker. Fem av hans sju barn blev folkskollärare – familjen skulle komma att betyda mycket för den svenska skolan. Han avslutade sin pedagogiska gärning med att vara administrativ ledare för slöjdundervisningen i Stockholm.

Redan i unga år började Berg att undervisa i hemtraktens ambulerande folkskolor. Arton år gammal fick han stöd av församlingens kyrkoherde så att han kunde utbilda sig vid *Växelundervisningssällskapets normalskola* i Stockholm. Åren därefter tjänstgjorde han som lärare i rad landsbygdsskolor. Berg gick ännu en lärarutbildning 1846, denna gång vid folkskollärarseminariet i Stockholm (Berg, 1940). På så sätt blev han behörig att inneha tjänst som lärare vid fasta folkskolor. Som folkskollärare engagerade sig Berg under 1850-talet i skolpolitiska frågor. En av dem gällde folkskollärarnas pensionsfråga. Han deltog också i lärarmöten och engagerade sig i den pedagogiska debatten. Det handlade bl.a. om växelundervisningssystemet med dess jättelika elevgrupper, något som han var mycket kritisk till. När Anders Berg arbetade i Ödeshög sökte han upp Rudenschöld och fick under flera dagar lära känna hans sätt att undervisa och organisera skolarbetet. Snart var Berg på nytt besök hos honom. Nu hade man i Ödeshög godkänt en omorganisation av skolan enligt Rudenschölds principer. Även denna gång varade besöket flera dagar och omläggningen av undervisningen vid skollan i Ödeshög skedde sedan enligt planerna.

Anders Berg vistades under två år på 1850-talet i Stockholm för studier vid *Svenska slöjdföreningens slöjdskola*. Berg skriver i sina självbiografiska anteckningar att han under denna tid genomgick ”kurser i matematik (algebra, trigonometri), ritning (frihandsteckning, allmän konstruktion, perspektiv och maskinritning), naturvetenskap (mekanik, fysik och kemi) samt engelska”. Detta säger en del om slöjdskolornas ställning under mitten av 1800-talet. För det första varierade nivån på undervisningen mellan olika orter. Den i Stockholm var tydligen så avancerad att den kunde fungera som påbyggnad ovanpå en seminarieutbildning. För det andra visar det att man i samtiden ansåg att kurser på en slöjdskola var relevanta för att stärka en folkskollärares professionella kunnande.

Under 1850-talets senare år fick Bergs kontakter med Rudenschöld en ny karaktär. Rudenschöld kände att hans krafter började svikta, och önskade att Berg skulle bli den som i större skala kunde visa hur en folkskola borde vara beskaffad. Han föreslog därför Berg till flera lärartjänster. Så kom ett bud från Finspång. Bruket där hade nyligen förvärvats av Carl Ekman (1826-1903) och han ville förbättra undervisningen vid brukets skola. Rudenschöld föreslog Berg till tjänsten och han accepterade. I maj 1858 började han tjänstgöra vid skolan. I sina memoarer kommenterade han sin första tid vid skolan så här:

I skolan infunno sig då 119 barn. Till en början var jag ensam om att undervisa dem. Efter måttet av deras kunskaper, eller kanske rättare okunnighet, fördelade jag dem på tre avdelningar: 40 nybegynnare, 39 i en mellangrupp och 40 mera försigkomna. De tre avdelningarna hade skilda lärotider. Kl. 8 kommo nybegynnarna och de mest försigkomna. Dem placerade jag par om par, så att varje mera försigkommen sattes bredvid en nybegynnare och fick övervaka denne. ... Vid 12-tiden hade jag hunnit höra alla

nybeggarna, och de fingo då gå hem. Sedan undervisade jag de mera försigkomna mellan kl. 12 och 2. Därefter fingo även de gå hem, och jag hade middagsrast till kl. 3. Då kom mellangruppen. ... Läsfärdigheten var synnerligen klen. I regel måste jag först läsa texten högt för dem. När jag hållit på därmed flera timmar om dagen under ett par veckor, var jag så hes, att jag knappt kunde tala.

(Anders Berg, citerad i Hjalmar Bergs bok om fadern, Berg, 1940).

Anders Berg behövde få avlastning i detta tunga arbete. Brukspatronen gav sitt samtycke till att anställa två assisterande lärare. Det blev ett första steg i en målmedveten utveckling av bruksskolan. Skolan uppmärksammades av många som var engagerade folkskolefrågor. Flera församlingar såg skolan i Finspång som ett föredöme och vände sig till Berg med förfrågan om hjälp med skolorganisationen. I slutet av 1860-talet fick skolorna i Lesjöfors, Filipstad, Edsberga och Rejmyre hjälp med att utveckla sitt arbete. Folkskolan i Finspång fick en ny skolbyggnad 1875. Utformningen säger en del om den pedagogik som Anders Berg då hade utarbetat. Byggnaden var uppförd i två våningar med en kombinerad samlings- och gymnastiksal i husets centrum. Åtta klassrum var jämt fördelade i två av våningarna. Klassrummens storlek var mindre än som var vanligt vid den tiden. De var tänkta för åskådningsundervisning. Skolan var välförsedd med planscher för undervisningen i biblisk historia, botanik, biologi och geografi. Det fanns kartor över landskap, länder och världsdelar. Det fanns uppstoppade fåglar och djur. I fönstren syntes gardiner och krukväxter, allt för att skapa en hemlik atmosfär. Elevernas pulpeter var formgivna av Berg själv, och hade fällbara skivor och inställbara sitsar. I skolbyggnadens källarvåning fanns ett rum där barnen skulle ta av sig skorna. Under skoldagarna skulle barnen ha tunna innetofflor på sig, något som skolan bekostade. Hur ordningen i skolan utformades vittnade en kvinnlig lärare om i en minnesartikel. Första dagen vid skolan i Finspång blev hon förvånad över hur rent och välskött allt var trots att 200 barn fanns i skolan varje dag:

Visselpipan ljud, lektionstimmen var slut. Ögonblickligen och samtidigt öppnades sju dörrar, och barnen med sina lärare och lärarinnor marscherade ut i »stora salen», en mycket rymlig gymnastik- och bönsal, som sträckte sig genom husets båda våningar. Här voro barnen genast i gång med munter lek. Efter 5 minuter ljud åter visselpipan, och liksom genom ett trollslag var sorlet tystnat och den böljande barnskaran omformad till sju snörräta led, som under lärarnas ledning åter styrde kosan till klassrummen. Inom mindre än en minut var arbetet i full gång

(Berg, 1940, s. 79).

Att den rikskända skolan i Finspång huvudsakligen var en mans verk har f.d. lärare och elever vittnat om i olika minnestexter. En beskriver skolans föreståndare som en ”reslig gestalt med patriarkskägg”, hans ”kraftiga stämman kunde sätta skräck i föräldrar och barn ... jag vet ej om Berg kunde viska, jag hörde det aldrig”. Hans kraftiga gestalt gav intrycket att det var han som styrde och bestämde över det mesta.

Anders Berg arbetade kvar vid bruksskolan fram till sin pensionering 1878, samtidigt som yngste sonen Hjalmar Berg (1859–1953) började tjänstgöra där. Då tillträdde också sonen Fridtjuv Berg (1831–1916) som ledare för skolan. Det var ett stort ansvar Fridtjuv skulle axla när han tog över efter fadern, men ännu större uppgifter låg framför honom. Som liberal ecklesiastikminister, under två perioder i början av 1900-talet, skulle han bli den kanske mest betydelsefulla utbildningspolitiker som Sverige någonsin haft. Anders Berg bodde kvar vid bruket ytterligare tre år, därefter gick flyttlasset till Stockholm. Där tillträdde han 1882 en tjänst som slöjdföreståndare för stadens folkskolor. Man kan säga att det var ett slags inspektörsfunktion direkt under folkskoleinspektören Meijerberg. Uppgiften var av administrativ art. Det handlade om att se till så att skolorna följde folkskoleöverstyrelsens mål för den pedagogiska slöjden. Som slöjdföreståndare skulle Berg bistå lärarna med att förverkliga en formellt bildande slöjdundervisning enligt nya riktlinjer. Att man anlätade landets kanske mest respekterade skolorganisatör för denna uppgift visar vilken vikt man tillmätte slöjdämnet. (Berg, 1942, s. 70)

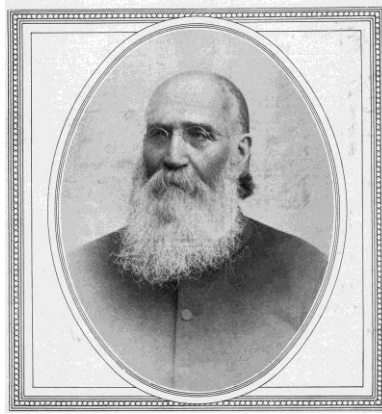


Bild 3. Anders Berg (1821–1912) skolpatriark och slöjdföreståndare.

Sven Adolf Hedlund (1821–1900) var en framstående skriftställare och politiker med liberala idéer. Hedlund var en av tidens mest betydande skoldebattörer. Som tidningsman verkade han i Stockholm, Örebro och Göteborg och var under fyra perioder också riksdagsman i tvåkammarriksdagen. Han var under flera decennier chefredaktör för Göteborgs sjöfarts- och handelstidning och engagerade sig också lokalpolitiskt i staden. Han hade inga egna lärarerefarenheter, men hans synpunkter fick ändå tidigt genomslag i viktiga skolfrågor. Hedlund ansåg att lärdomsskolan var alltför teoretisk, och hantverksskolorna alltför praktiska i sin inriktning och undervisning; men om man kunde förena dessa olika sätt att undervisa, vad skulle då ske? Han ansåg att skolan borde integrera teoretisk och praktisk kunskap i undervisningen. I flera texter skisserade han förslag på hur sådana skolor skulle kunna se ut:

De flesta ega, åtminstone på vårt lands närvarande utvecklingsgrad, detta behof i en *yttre, kroppslig verksamhet*. Att hugga, snickra, sömma, med ett ord, att frambringa något med sina händer, (för sådant) finnes lust hos de allra flesta barn, (men) de äro få, som känna en bestämd håg för att läsa och lära.

...det är en hvila, en ren njutning för den som tröttnat vid tankeanstängning, att få sysselsätta sig med ett kroppsligt arbete, af hvad slag som helst, så är det en hvila för den kroppsligt trötte, att få sysselsätta sin själ.

(Sven Adolf Hedlund, *Läroverksfrågan*, 1847)

I Hedlunds idealskola skulle den praktiska verksamheten ledas av gesäller från olika hantverksområden. Eleverna skulle få pröva på att arbeta i olika material, och så småningom välja ett yrkesområde för fördjupning. Under arbetspassen skulle gesäller och elever arbeta sida vid sida. De skulle tillverka samma slags föremål, och de saker man tillverkade skulle senare säljas. Organisationen av den praktiska undervisningen liknade alltså den, som en gång funnits i skräväsendets verkstäder med både gesäller och lärlingar i produktionsledet.

Hedlund framförde också sina pedagogiska idéer på lantbruksmötena i Norrköping 1848 och Göteborg 1871. På mötet i Norrköping diskuterades bl.a. frågan om trädgårdskunskap borde föras in som särskilt ämne i folkskolan. Hedlund stödde förslaget och önskade att varje skola skulle få något tunnland jord för undervisning i rationella jordbruksmetoder och trädgårdsskötsel. Hans argument var att ”den humanistiska bildningen utgjorde blott en del av den allmänna, och att uppfostran därför i sin fulla allmänlighet måste omfatta också den fysiska utvecklingen”. Särskilt under ungdomsåren var det viktigt att inte låta teoretisk bildning vara det enda inslaget i undervisningen. (Wiberg, 1939, s. 298)

År 1868 publicerade Hedlund en broschyr med titeln *Till undervisningsfrågan. Om grunderna för uppfostran*. I denna skrift tar han ännu en gång upp sina tankar om de praktiska ämnenas ställning i skolan. I en av artiklarna diskuterar han det bryderi, som många barn ställs inför under uppväxtåren. Barnets spontana lust att undersöka och fingra på saker i hemmet möts ofta av ogillande från föräldrarnas sida. En allvarlig konsekvens av detta uppfostrarnit kan, enligt Hedlund, bli att barn blir oroliga, retliga

och missnöjda. Det som de vill göra är förbjudet, och det som de tycker är tråkigt, det är det som de tvingas göra. På så sätt förvandlas barnens verksamhetslust till likgiltighet. (Hedlund, 1868) Längre fram i samma artikel berör han slöjdundervisningens positiva värden för eleverna. Även om eleverna inte behöver kunskaper i slöjd för sina blivande yrken, upplever de tillfredsställelse när de slöjdar. Det är också så att slöjdfärdigheten är ”särdeles egnad väcka och utbilda flera både intellektuella och moraliska förmögenheter.” Med andra ord, slöjden ökar iakttagelseförmågan, det praktiska handlaget, ordningssinnet och känslan för skönhet. Och med ett lyckligt slutfört slöjdprojekt följer alltid stor tillfredsställelse.

Vid lantbruksmötet i Göteborg 1871 tog Hedlund ännu en gång upp slöjden till diskussion. En av programpunkterna behandlade frågan: ”Hvilka åtgärder kunna anses erforderliga för befrämjandet af den inhemska husflitens ytterligare utveckling?” Frågan besvarades inte entydigt av Hedlund. Han pekade bara på de möjligheter som halmslöjden erbjöd när det gällde att tillverka föremål till de egna hemmen och för försäljning. Men vid detta tillfälle var det främst undervisningen i läroverken som uppmärksammades. Hedlund menade att man där hade åsidosatt medelklassens behov av ämneskunskaper i slöjd. Det var de ”fysiskt stärkande öfningarna som ligger i användandet af handen” som hade negligerats. (Hedlund, 1872, s. 102) Grunden till missförhållandena var de klassiska språkens dominans på schemat. Svårigheten att förändra dessa sakernas tillstånd ingav honom en känsla av vanmakt.

Vi kalla oss ett fritt folk, men vi äro i sjelfva verket nära nog rättslösa gentemot den anstalt, som omhändertager och förvaltar efter eget godtfinnande vår dyrbaraste egendom våra barn. Vi begära frihet för dem från blott ett enda läroämne t.ex. något af de många språken – men förgäfvos. Och likväl vore det just för dessa skolors barn vida angelägnare, än folkskolans, att de erhöles någon öfning i en handaslöjd.

(S. A. Hedlund, 1872)

K.E. Palmgren (1840–1910) hörde till de slöjdebattörer som kunde hänvisa till egna undervisningserfarenheter som stöd för sina åsikter. Palmgren ledde arbetet i en skola som han själv hade startat. Det hela började som en så kallad *arbetskola* för barn i åldrarna fyra till sex år. Starten skedde 1876 och gick under de första åren under namnet ”Praktiska arbetsskolan för barn och ungdom”. Efter ett år öppnades en särskild avdelning, där eleverna också fick undervisning i läsning och skrivning. Denna avdelning utökades successivt med ett läsår i taget, för att 1889 motsvara ett fullt utbyggt gymnasium, den då välkända *Palmgrenska skolan* gav stort utrymme åt slöjd och handarbete. I den praktiska undervisningen ingick teckning, slöjd, pappers- och korgflätning, snickeri, bokbinderi, modellering och textilt handarbete. (Richardson, i svenskt Biografiskt Lexikon)

Genomgående leddes undervisningen av facklärare. Dessutom drev Palmgrenska skolan från 1880 ett slöjdseminarium, med ett par kurser varje år, för utbildning av lärare. I dessa kurser inriktade man sig på metoder för elevernas självverksamhet och på att göra arbetet mindre mekaniskt och schablonartat. Under åren utbildades drygt tusen lärare, många kom från Finland och Tyskland. Teoretiska och praktiska ämnen varvades med varandra under skoldagarna. Palmgren ansåg att handens arbete var moraliskt fostrande och hade också betydelse för elevens teoretiska studier. Manuellt arbete ställer krav som eleverna själva måste klara av att lösa. Det kräver att eleven har överblick över arbetets olika moment och turordningen för de olika momenten i tillverkningsprocessen. Det kräver också ständig uppmärksamhet från utövarens sida för att undvika skador på fingrar och händer när skarpa verktyg användes. (Lindgren, 1901)

Utöver idéerna om det praktiska arbetets betydelse, kom också andra arbetssätt från Palmgrens skola att få betydelse för senare tiders skolarbete. Han hörde till de första att, i en privatskola, införa samundervisning för pojkar och flickor. Han var också tidigt ute med att prioritera det talade språket, och sången, i språkundervisningen. Man gjorde särskilda sångböcker på de moderna språken för att användas i undervisningen. Palmgren ansåg att barn av naturen hade behov av fysisk aktivitet. De barn

som inte fick möjligheter att röra sig och använda händerna blev otåliga och rastlösa; de blev klåfingriga och plockade sönder saker där hemma, trots föräldrarnas förmaningar. Bristen på naturliga praktiska aktiviteter gav utrymme för ”onda anlag”, för trots och olydnad. Men om barnens lust till verksamhet tillgodosågs utvecklades ”de goda anlagen”. Därför hade slöjden också moraliskt ett gott inflytande. Resonemanget påminner om äldre tiders idéer om att slöjden skulle förhindra lättja och ”många tillfällen till synd”, men Palmgren uttrycker denna tankefigur i mer psykologiska termer.

Från mitten av 1800-talet och hundra år framåt drevs mycket av den pedagogiska förnyelsen i Sverige från olika privatskolor. Palmgrenska samskolan var en av de mer inflytelserika. Skolan startades 1876 under namnet ”Praktiska arbetsskolan för barn och ungdom”. Skolan var från början helt inriktad på praktiska studier, där slöjden hade en central plats, senare tillkom även undervisning i teoretiska ämnen. Palmgrenska skolan byggdes efter några år ut till ett fullskaligt läroverk som var verksamt fram till 1977. Bild 3 nedan är från skolans första år, då undervisningen på olika praktiska kunskapsområden fortfarande utgjorde huvuduppgiften. Den visar barn i full aktivitet inom flera praktisk estetiska övningsområden.



Bild 4. Palmgrenska skolan. Bilden är hämtad från ett reportage i Svenska Familjejournalen 1877.
Tecknare Nils G. Janzon.

Sammanfattningsvis ansåg Palmgren att slöjd och handarbete inte bara var fysiskt och psykiskt hälsosamt och estetiskt utvecklande för eleverna, utan även värdefullt för hela samhället, eftersom praktiska övningar bidrog till att uppvärdera manuella sysslor. Under 1870- och 1880-talen opponerade sig Palmgren i flera tidskriftsartiklar mot Otto Salomons metod för pedagogisk slöjd, *Näsmetoden*. Lika kritisk var han mot undervisningsmetodikerna i den kvinnliga slöjden. I en rad tidskriftsartiklar utvecklade Otto Salomon och K.E. Palmgren sina ståndpunkter. Palmgren ville ha en tydligare barncentrering i pedagogiken och ansåg att pojkar och flickor skulle undervisas tillsammans. Han ville att skolan skulle vara som ett hem, där man tillsammans bearbetade de uppgifter och problem som uppstår i vardagen. I det avseendet utgjorde hans barndoms prästhem en förebild för honom. (Lindgren, 1901)

Anna Hierta-Retzius (1841–1924) bör nämnas bland dem som bidrog till att slöjden blev så uppmärksammas åren runt förra sekelskiftet. Hierta-Retzius var dotter till Lars Hierta, Aftonbladets grundare, en av 1800-talets viktigaste opinionsbildare. Hon var gift med Gustaf Retzius, professor och en av landets främsta inom medicinsk vetenskap och anatomi. Hon hörde alltså till landets sociala

toppskikt och hade en central position bland kvinnorörelsens pionjärer; hon var radikal för sin tid och arbetade i liberal anda för att utveckla samhället till det bättre. Och i det arbetet blev slöjden ett viktigt redskap. I detta fall gällde det välgörenhet riktad till fattiga skolbarn.

Hierta-Retzius kunde iakta hur den snabbt växande industrin fick allvarliga sociala konsekvenser i städerna i form av trångboddhet, bristande barntillsyn och undernäring. Efter internationella förebilder drog Hierta-Retzius igång inrättandet av *arbetsstugor* runt om i landet. Där fick barnen vistas efter skoldagens slut; de fick ett mål mat och bidra till verksamheten genom praktiskt arbete. Den första arbetsstugan inrättades 1887 vid Adolf Fredriks kyrka i Stockholm. Församlingens skolråd fattade beslutet, finansieringen skedde på privat väg. Efter tio år fanns det 27 arbetsstugor runtom i landet. Bara i Stockholm gick då 1 333 barn till någon arbetsstuga efter skoldagens slut. (Hierta-Retzius, 1897)

Anna Hierta-Retzius kritiserade skolan för att vara alltför teoretisk och beskrev arbetsstugorna som ett viktigt komplement till folkskolan:

Man har mestadels satt den praktiska uppfostran, handarbetet och hushållsgöromålen i skuggan, som något lägre, något underordnad ...

I senare tid har man väl börjat inse dessa faror och genom införande af Nässlöjden för gossar och genom sömnad och matlagning för flickor sökt i någon mån råda bot härför, men mestadels i allt för liten skala ...
... för all uppfostran är (det) fundamental betydelse, att barnen redan tidigt, mellan 7 och 14 år, få tillräckligt sysselsätta sig med praktiskt arbete af olika slag ...

De böra få lära sig handarbeten, hvarmed de kunna sysselsätta sig under sina fritider från skolan och hvarigenom kunna hindras att springa omkring på gator och torg, hindras från att förfalla till tiggeri och annat ondt ...

... denna kunskap (inhämtas) under ledning af i sina respektive yrken kunniga lärarinnor och lärare, ...

Däriigenom fostras (barnen till) arbetsglädje ...

(Anna Hierta-Retzius, 1897, s. 16)

Atmosfären i dessa inrättningar var troligen ganska strikt. Barnen skulle vänja sig vid arbete, det var nyttigt för karaktären, och på så sätt förberedde man dem också för arbetslivet. Man eftersträvade ändå en viss barnanpassning genom att utveckla vissa redskap i barnstorlekar. Som samhällsinstitution stod barnstugorna visserligen för den behjärtansvärda insatsen att ge mat till hungriga barn, men också för social kontroll och disciplinering. Och i allt detta stod alltså slöjden i centrum.

När det gällde valet av slöjdföremål och material hade arbetsstugorna en helt annan profil än den pedagogiska slöjden. Verksamheten skulle vänja barnen vid att arbeta för födan och dessutom skulle slöjdföremålen kunna säljas vid den årliga försäljningen. På så sätt fick barnen genom sitt arbete bidra till finansieringen av verksamheten. I en stor genomgång av barnstugornas verksamhet nämner Hierta-Retzius bl.a. följande slöjdarter: spånarbeten, arbeten i bast, säv och halm, borstbinderi, korgmakeri, träslöjd, sömnad, vävning och skomakeri. Det fanns utarbetade modeller som man kunde följa i arbetet. (Hierta-Retzius, 1901)

Alla arbetsstugor hade inte med alla dessa slöjdtekniker i verksamheten. Valet av material och arbetsinriktning bestämdes av vilka yrkesföreträdare som fanns bland personalen och av vilka slöjdtekniker som de behärskade. Filantropi och folkfostran var målet för arbetsstugornas verksamhet. I arbetsstugorna fick barn från enkla hem ett mål mat om dagen och kanske också hjälp med kläder och skor. I gengäld fick de genom sitt eget arbete bidra till arbetsstugans verksamhet. Barnen skulle vänja sig att arbeta och se sambandet mellan arbete och mat för dagen. Arbetsstugorna hade ett brett register när det gällde slöjdmaterial och tekniker. Vilken typ av slöjd som förekom bestämdes av vilken eller vilka hantverkare som anlätas som lärare för barnen. Också sådant slöjddande som hade låg status i

mångas ögon, som att laga skor, lappa kläder och binda korgar och kvastar, förekom i arbetsstugorna. I sitt förhållningssätt till slöjden delade Hierta-Retzius synsätt med de första slöjddebattörerna på 1840-talet. Slöjden var en väg att undgå fattigdom, genom att slöjda och sälja kunde man få mat för dagen. Hon såg också klara moraliska dimensioner i slöjdarbete. Genom slöjdarbetet kunde man inte bara avhålla barn från tiggeri och annat ofog, det var också nyttigt för deras karaktär. Genom att sätta barnen i slöjdarbete fostrade man pålitliga arbetare för morgondagens samhälle.

Efter det stora nödåret 1902 inrättades flera arbetsstugor i nordligaste Sverige. Man ville i filantropisk anda rädda barn undan svält och vanvård. De stora avstånden gjorde att slöjdverksamheten i stugorna måste kombineras med internat och skolgång. Detta gjorde att Hierta-Retzius inte gav verksamheten något understöd, eftersom hon ansåg att arbetsstugorna förutsatte att barnens egna fanns med som grund i det dagliga livet. Företrädarna för dessa nordliga välgörenhetsprojekt talade gärna om tacksamma föräldrar och lyckliga barn. Före detta elever har vittnat om hemlängtan, dålig mat, aga med björkris och försvenskningpolitik. Barnen förbjöds att tala sitt modersmål, som kunde vara finska, meänkieli eller någon samisk dialekt. Verksamheten pågick fram till 1954, då den kommunaliserades och omvandlades till skolhem. (Freij, 2014; Slunga, 2000)



Bild 5. Arbetsstuga i Malmö 1913. Foto: Malmö museum.

I arbetsstugornas verksamhet framträdde en tidstypisk aspekt av slöjden, som kanske inte varit lika tydlig i andra slöjdsammanhang. Man kan se hur företrädare för ett slags överklass engagerar sig för att en fattig landsortsbefolkning eller fattiga barn, ska få tillfälle att slöjda, så att de kan bidra till sin försörjning och inte ligga samhället till last. I arbetsstugorna blev slöjden ett verktyg för välgörenhet och social kontroll. När liknande verksamhet startades i Övre Norrland tillkom dessutom inslag av akut nödhjälp och koloniala försvenskningssambitioner. Hur barnen upplevde arbetsstugorna har varierat. Mycket berodde säkert på hur slöjdlärarna och den övriga personalen valde att bemöta barnen. Ett liknande mönster framträdde också när slöjdverksamhet blev ett viktigt sätt att sysselsätta barn och vuxna med funktionsstörningar. Det skedde i olika anstalter för utvecklingsstörda och handikappade som växte fram under slutet av 1800-talet, alltså samtidigt som slöjdpedagogiken utvecklades som bäst. Arbetsstugorna i svenska tätorter omvandlades med tiden till eftermiddagshem i kommunal regi, som sedan i sin tur från 1960-talet och framåt gjordes till fritidshem. Men då var inte längre slöjdarbete det bärande inslaget i verksamheten.

Hulda Lundin (1847–1921) Under årtiondena runt sekelskiftet växte det fram olika traditioner för den kvinnliga slöjden. Hulda Lundin var nestorn bland den kvinnliga slöjdens metodiker (Trotzig, 1992). Lundin hade djupa rötter i det textila hantverket. Hennes far var skräddare i Kristianstad, och hon var

lillasyster till damskräddaren Augusta Lundin, som hade en egen nationellt och internationellt berömd ateljé i Stockholm. Redan som 15-åring fick Hulda Lundin hjälpa till att undervisa nybörjare i Kristianstad. När hon 1867 flyttade till Stockholm fick hon på dispens arbeta som folkskollärare i Klara skola, trots att hon inte hade lärarexamen. I början av 1870-talet fick hon stipendier så att hon kunde åka till Storbritannien för att studera hur folkundervisningen var uppbyggd där. Men det var från den tyskspråkiga världen som de flesta idéerna hämtades i den svenska skolutvecklingen. När den pedagogiska slöjden sattes under debatt i början av 1880-talet fick Lundin möjlighet att åka till Berlin för att där studera den kvinnliga slöjden. Stipendiet kom från Anna Hierta-Retzius fond. I Berlin lärde hon känna den metod som hade utvecklats av systrarna Schallenfled. Den tog Lundin med sig hem och anpassade den till svenska förhållanden.

Hulda Lundin var en aktiv föreningsmänniska. Hon engagerade sig i kampen för kvinnlig rösträtt. Hon var invald i det inflytelserika sällskapet Nya Idun, där många av kvinnorörelsens ledargestalter var verksamma. Åren 1896–1900 var hon som första kvinna ledamot i centralstyrelsen för Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening. Detta visar vilken vikt som lades vid den pedagogiska slöjden i den tidens skoldebatt och hur inflytelserik Lundin var. Åren runt sekelskiftet var hon också aktiv inom kvinnorörelsen och satt 1896–1912 i styrelsen för Svenska Kvinnors Nationalförbund. Den textila skolslöjden i Sverige formades av Lundin. Hennes slöjdmotodik kom att dominera skolslöjden under mycket lång tid.

Otto Salomon (1849–1907) hör till den mest inflytelserike i raden av debattörer i det sena 1800-talets slöjdebatt. Salomon fick genom sitt arbete på *Nääs slöjdläroareseminarium* mycket stor betydelse för slöjdundervisningen, både nationellt och internationellt. Det är oftast med Salomon och Nääs man börjar, när man skildrar den svenska skolslöjdens historia. Herrgården Nääs ägdes av affärsmannen August Abrahamson. Hans systerson Otto Salomon flyttade 1869 till Nääs för att hjälpa morbrodern att sköta lantegendomen. Redan efter några år inrättade de en slöjdskola, först för manlig slöjd, därefter en för kvinnlig slöjd. Efter några års verksamhet bytte man inriktning och började med slöjdläroarutbildning. Under 1880-talet utvecklades seminariet till känd institution. Vid sin död donerade Abrahamson hela godset och en större penningssumma till en stiftelse, som senare mottogs av staten. Slöjdläroarutbildningen vid seminariet pågick fram till 1960. (Thorbjörnsson, 2014, s. 181)

Det hela hade börjat med att man ordnade kurser på Nääs för hantverkare som undervisade i slöjd. Efter några år kunde också folkskollärare, som undervisade i slöjd, delta i dessa kurser. Med tiden blev folkskollärarna den största kategorin kursdeltagare. Då hade Salomon utvecklat sin version av pedagogisk slöjd och den spreds sedan snabbt både nationellt och internationellt. (Thorbjörnsson, 1990) Salomon utvecklade ett stort internationellt nätverk och hämtade intryck från många olika håll. Inledningsvis betydde särskilt Uno Cygnaeus mycket för honom. Salomon besökte honom 1877 och fick råd om hur han skulle utforma Nääs-kursernas uppläggning.

Nääs-metoden utgick från modeller i full skala ordade efter svårighetsgrad. De skulle finnas i slöjdsalen. Det fanns varierande serier för landsbygd och städer, men uppbyggnaden av modellserierna var alltid sådan att de medförde bestämda krav på undervisningen:

- Undervisning i slöjd skulle meddelas efter modeller och endast undantagsvis efter ritningar.
- Modellerna skulle genom sina rena former bidra till att utveckla formsinnet och känslan för skönhet.
- Undervisningen skulle utan språng fortgå från det lättare till det svårare, från det enklare till det mera sammansatta.

Salomon betonade slöjdens fostrande roll. I slöjdundervisningen skulle man kräva noggrannhet, renlighet, uthållighet, arbetsamhet och redbarhet av eleverna när de slöjdade. Dessutom ville man genom undervisningen väcka aktning och kärlek till arbete hos eleverna. Salomons idéer om den pedagogiska slöjden följde två linjer. Den ena utgick från arbetets pedagogik, som innebar att arbete antogs ha en för eleven positiv och utvecklande effekt, en åsikt som vi har sett att han delade med flera andra slöjdebattörer. Eleven tillverkar något nyttigt och vackert; under arbetsprocessen formades inte bara slöjdföremålet utan också slöjdaren. Den andra linjen gällde slöjden som uppfostringsmedel. Eleverna skulle genom slöjdarbetet inte bara träna sitt handlag, de skulle också tillägna sig vissa normer om exempelvis renlighet och noggrannhet.

Salomon hävdade alltså att slöjden var ett formellt bildningsmedel. Genom slöjden fick eleverna insikter som inte direkt hade med slöjden att göra. Man ansåg till exempel att slöjden kunde skärpa intelligensen och ge personen ökad uthållighet. Han menade därför att slöjden med fördel kunde ingå som en del i folkskolans fostrande verksamhet. Därför var det bäst att folkskolans lärare även skötte slöjdundervisningen. Eleverna skulle möta samma lärare såväl i teoretiska som i praktiska ämnen. Utbildningen mötte stort intresse, också internationellt. Seminariet började utbildningen för folkskollärare i slöjd ungefär samtidigt med att slöjdämnet blev statsbidragsberättigat, detta bidrog säkerligen till spridningen av skolslöjden.

Slöjdlärarseminariet i Nääs blev under en period ett internationellt centrum för skolslöjd och slöjdpedagogisk debatt. Lärarutbildning för trä- och metallslöjd enligt *Näasmodellen* dominerade verksamheten, men det förekom även kurser i ”kvinnlig slöjd”. Seminariet behöll sin centrala ställning fram till 1960 då slöjdlärarseminariet i Linköping tog över. Genom särskilda slöjdundervisningsblad höll seminariet kontakt med de lärare som fått sin utbildning på Nääs. Det bidrog till att Salomons idéer fick ett starkt genomslag och dominerade slöjdebatten i många år.



Bild 6. Nääs slöjdlärarseminarium (Slöjdundervisningsblad).

Salomon var fruktad av sina motståndare för sitt stora kunnande och sin skarpa ironi. Han var en flitig skribent med många publikationer och en omfattande korrespondens. Salomon var uppskattad för sitt anspråkslösa sätt och sin vänliga omtanke om alla kursdeltagare på Nääs. Dit kom inte bara folkskollärare från norr till söder för att lära känna den pedagogiska slöjden, det gjorde också lärare och skolledare från snart sagt hela världen. Alla hälsades välkomna. Folkskollärarna fick en fortbildning som stärkte deras profession, de internationella gästerna fick lära känna den pedagogiska slöjden som en väg att vitalisera skolarbetet.

Det stod ett skimmer över utbildningen på Nääs. Man har på olika sätt försökt beskriva vad det var som gav Näässeminariet en så speciell prägel. (Alm, 2012; Thorbjörnson, 2014, s.106) Men den mest spridda berättelsen om Nääs är utan tvekan den som skrivits av Selma Lagerlöf i Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige. Lagerlöf ägnar ett helt kapitel åt Nääs. Där berättar hon om gamle herrn (August

Abrahamson) som upplät sin fina herrgård för seminariet och om unge herrn (Otto Salomon) som ansvarade för verksamheten. I sagans form återger författarinnan hela utvecklingen i det sena 1800-talets slöjdebatt. Först hemslöjdens utarmning, sedan inrättandet av slöjdsolor och därefter lärarutbildning och pedagogisk slöjd för folkskolan.

Han hade lagt märke till att på de flesta ställen sysslade varken karlarna eller barnen, ja, ofta nog inte en gång kvinnorna, med handarbete under de långa vinterkvällarna. Förr i världen hade folket måst flitigt nyttja sina händer för att tillverka kläder och husgeråd, men numera fanns allt sådant att köpa, och därför hade de slutat upp med den sortens arbete. Och nu tyckte sig unge herrn förstå, att i den stugan, där hemarbetet hade upphört, där hade hemtrevnaden och välståndet också flyttat bort.

Han hade talat vid sin morbror om detta, och ... De båda herrarna tyckte, att de inte kunde hjälpa saken framåt på bättre sätt än genom att inrätta en slöjdskola för barn. ... De voro säkra om att den, som en gång hade fått sin hand uppövad till att väl sköta kniven, han skulle lätteligen lära sig att föra smedens slägga och skomakarens hammare. ...

De hade således börjat undervisa barn i handaslöjd på Nääs, och de hade snart funnit, att detta var så nyttigt och gott för de små, att de önskade, att alla barn i Sverige kunde få liknande undervisning. ...

... Tänk, om de i stället för att ge undervisning åt barn, skulle anordna ett slöjdseminarium för deras lärare! Tänk, om lärare och lärarinnor från hela landet komme till Nääs och lärde att slöjda, och om de sedan gäve slöjdundervisning åt alla de barn, som de hade i sina skolor! På det sättet skulle kanske alla barn i Sverige få sin hand uppfostrad likaväl som sin hjärna.

(Selma Lagerlöf, Nils Holgerssons underbara resa, 1905, s. 387)

Jöns Franzén (1856–1935) deltog flitigt i slöjdebatten och utgick då från egna erfarenheter av undervisa i ämnet. Franzén var utbildad folkskollärare och tjänstgjorde i Lund från 1877 fram till 1905, först som folkskollärare, sedan som förstelärare och överlärare. Parallellt med sin lärartjänst undervisade han lärarkandidater i slöjd på Lunds folkskollärarseminarium. Sommaren 1887 gick han en kurs på Nääs i slöjdmetodik. (Thorbjörnsson, 1990, s. 90) Vid sidan av sina offentliga undervisningsuppdrag drev han också under några år vid slutet av 1880-talet en egen slöjdskola. Under sina år som slöjdlärare kritiserade han Näässlöjden. Salomon förordade att läraren borde instruera eleverna enskilt vid hyvelbänkarna. Därför ville han begränsa undervisningsgruppen till 15 elever. Franzén ansåg däremot att eleverna kunde informeras klassvis, precis som i andra ämnen, och räknade därför med att slöjdgruppen kunde omfatta ett trettiotal elever.

En av lärarkandidaterna vid seminariet i Lund var Gottfrid Sjöholm. (1877–1970) Han blev med tiden en betydande aktör inom skola och lärarutbildning. I en tillbakablickande text om seminariets lärare skrev han om Franzén att ”vi fick förtroende för den gladlynte läraren i manlig slöjd, och vi kom att tycka om hans undervisning” (Sjöholm, 1942).

Han var säker och klar, och visste tydligen precis vart han ville komma. Hans klassundervisning verkade inte tillbakahållande på någon. Vi fick masa oss framåt så gott vi kunde. Men så hände det, att han kallade klassen samman, ställde sig vid en hyvelbänk och gick igenom något verktyg eller någon ny övning. Och då vart det frågor och induktioner och deduceringar och allt som hörde till en heuristisk lärogång, enligt vad jag senare har kunnat lura ut. Genom sina knepiga frågor fick han oss att ur vårt okunniga medvetande reda ut eller motivera varje detalj. Ja, det var alldeles för märkvärdigt. Och så uppmuntrade han oss med sitt soliga leende och gnistrande ögon. ... Arbetsställningarna diskuterade han särskilt ingående.

(L. G. Sjöholm i Svenska folkskolans märkesmän, 1942)

Franzén publicerade tillsammans med en medförfattare skriften *Bidrag till snickerislöjdens metodik* (Franzen & Malmlundh, 1892). Författarna opponerade sig mot Nääsmetoden och presenterade en alternativ metod. Den byggde på fysiologisk grund och utgick från vilka muskler som användes i arbete med olika verktyg. Problemlösningen och den manuella träningen var det viktiga i elevernas slöjdande. Därför motsatte sig Franzén all modellslöjd och därför lade han särskild vikt vid ergonomi och hanteringen av verktyg. Boken recenserades av Otto Salomon (1892) i *Slöjdundervisningsblad* från

Näas. Det var ”en besynnerlig bok”, menade Salomon. Han ifrågasatte graderingen slöjdövningarnas svårighetsnivå. Han kritiserade också att Franzén och han medförfattare inte berörde snickeritekniska metoder som hade att göra med snickerihantverkets beprövade konstruktioner. Meningsutbytet mellan Salomon och Franzén blev ganska kortvarigt. Tvisten mellan dem som förespråkade klassundervisning respektive individuell handledning pågick däremot länge. Åren kring sekelskiftet fick frågan stort utrymme i programmet för flera skol- och lärarmöten.

Franzéns verkade inom flera pedagogiska sektorer. Han hade viktiga uppdrag inom folkskolläraernas fackförening. Han var redaktör för *Svensk lärartidning*, ledamot i Centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraerförening och under många år redaktör för skriftserien *Pedagogiska skrifter*. Denna skriftserie har av eftervärlden betraktats som ett viktigt organ för folkskolläraernas fortbildning och professionssträvanden. 1905 lämnade Franzén sin aktiva lärargärning, då utnämndes han till folkskoleinspektör i Södermanland. Senare blev han även byråchef och kansliråd på ecklesiastikdepartementet.

Slöjden förs närmare skolan

Ett centralt initiativ

Under större delen av 1800-talet återkom med jämna mellanrum debatten om huruvida slöjden skulle föras in som ett eget ämne i folkskolan. Men det dröjde ända till 1955 innan ämnet formellt sattes in på schemat som ett obligatoriskt ämne. I praktiken hade då ämnet varit allmänt accepterat under lång tid. Detta visar enligt vår mening hur komplex frågan om skolslöjden har varit. Debatten gällde om slöjdundervisningen borde ske i hemmet eller i skolan, och om synen på teoretiskt och praktiskt, eller om man så vill, anden och handen, i skolundervisningen. Var handens arbete tillräckligt upphöjt för att passa i skolan? Slöjdämnet ställde dessutom särskilda krav på lokaler och utrustning, vilket kunde ha en avgörande betydelse under de strama ekonomiska förutsättningar som rådde. Till detta kom så frågan om slöjdläroverutbildningen – vad var viktigast, hantverksskunnande på professionell nivå eller pedagogisk utbildning och erfarenhet? Slutligen var slöjdundervisningen genusmärkt, genom uppdelningen i kvinnlig och manlig slöjd, vilket ytterligare komplicerade frågan.

Man kan ändå i olika källor och i litteraturen följa hur slöjdundervisning genom centrala och lokala initiativ stegvis fördes in i skolan. Det började 1876 med en riksdagsmotion i slöjdfrågan, men motionen rönt först ingen framgång. Däremot fick den året efter ligga till grund för en proposition i frågan. Det var då ecklesiastikminister F. F. Carlsson som själv förde fram en proposition om statsbidrag till folkskolans slöjdundervisning. Han var en av 1800-talets viktigaste skolpolitiker. Denne historieprofessor från Uppsala blev under sina år som minister mycket betydelsefull för reformeringen av hela det svenska utbildningsväsendet. Inte minst stärkte han den statliga styrningen av folkskolan och läroverutbildningen. (Hartman, 2012 s. 160) Det är tydligt att han också ansåg att slöjden var viktig för folkskolan. Carlsson ville ge statliga bidrag till slöjdundervisningen, eftersom den enligt hans mening inte bara gav praktiskt kunnande utan också skärpte iakttagelseförmågan och utvecklade smaken. Propositionen innehöll ett slags målformulering för slöjdundervisningen:

... den bör avse bibringandet icke av färdighet i något visst yrke utan av händighet och förmåga att bruka de vanligast förekommande verktyg, i främsta rummet snickeriverktyg samt, där förhållandena sådant medgiva, även svarvare, träsnidare- och möjligen smidesverktyg, varvid i skolor på landet förfärdigandet av sådana föremål, som för allmoget äro företrädesvis nödvändiga, bör särskilt avses. Prop. 1877:1

Statsbidrag skulle utgå till slöjdundervisning både inom folkskolor och slöjdskolor. När det gällde läroverutbildning var man mer obestämd:

Der läraren är slöjdkunnig, bibringas undervisningen lämpligast af honom, i annat fall slöjdskicklig person. Dock torde i de flesta skolor kunna, efter hand bildas s.k. lärare-elever, hvilka biträda vid denna undervisning, då läraren blott har att leda och öfvervaka det hela.

Regeringsförslaget godtogs av riksdagen och beslutet innebar alltså att man kunde få bidrag till för gossar, men endast på villkoret att detta skedde fyra timmar i veckan ”utan att undervisningen i folkskolans läsämnen därigenom eftersättes”. För att inte slöjden skulle inkräkta på läsämnena schemalades därför undervisningen *efter* den vanliga skoldagens slut. Denna ordning kom att kvarstå ända in på 1950-talet. Det medförde att slöjdämnet fick en särprägel, som om det inte riktigt hörde hemma i skolan. Alltså förvisades ämnet ofta till källarlokal, eller till någon utkant av skolgården, och till tider efter den ordinarie skoldagens slut. Till denna nedgradering bidrog också att det var frivilligt för skolstyrelserna att anordna slöjdundervisning.

Slöjden var alltså inte obligatorisk, inte heller föreskrevs någonting om hur undervisningen i slöjd skulle bedrivas eller vilken lärarkategori som skulle undervisa i ämnet. Beslutet om skolslöjden följdes av en del debattinlägg om lärarfrågan. Vid ett folkskoleinspektörmöte 1875 diskuterade man det lämpliga i att ha folkskollärare som lärare i slöjd. Folkskoleinspektörerna ansåg att det var fel att öka folkskolläraernas många undervisningsämnen med ytterligare ett. Det vore bättre att överlåta slöjdundervisningen till yrkeskunniga facklärare, menade man, annars kunde folkskolläraerna pedagogiska och fostrande uppgifter störas.

Med målet att förhindra att folkskolläraerna skulle belastas med slöjdundervisning startades 1878 en tidskrift med namnet ”Folkskoletidsskrift för Gefleborgs län”. I tidskriften opponerade man sig mot att folkskolläraerna eventuellt skulle tvingas att undervisa i slöjd när ämnet infördes i skolan. Man ville också få klarhet i hur lärarnas löner skulle påverkas om de ålades att undervisa i ytterligare ett ämne och deras redan långa arbetstid skulle ökas med fyra veckotimmar. Den pedagogiska slöjden fick ändå fäste i skolan genom riksdagspropositionen från 1878. I skolstatistiken från detta år noterades att 103 skolor fick statsbidrag för slöjdundervisning. Åren därefter skedde en markant ökning. Motsvarande siffra för år 1883 var 469 skolor.

F. F. Carlssons kraftfulla agerande på utbildningsområdet fick alltså konsekvenser också för skolslöjden. Han tillmötesgick progressiva skoldebattörer genom att släppa fram den pedagogiska slöjden. Det praktiska kunskapsfältet fick åtminstone ett halvt erkännande genom att slöjden fick komma in i skolan, låt vara att det var efter skoldagens slut. Samtidigt betonades i konservativ anda att slöjden inte skulle vara yrkesförberedande. Yrkesrelaterad slöjdundervisning överläts till slöjdskolor, och senare till yrkesskolor av olika slag. Det verkar alltså som om det under 1880-talet sker en tudelning av slöjdområdet, mellan skolslöjd och yrkesrelaterad slöjd. Denna uppdelning skär tvärs igenom debatten, och frågan är om den inte är skönjbar också i dag.

Den pedagogiska slöjden lanseras i Stockholm

1860-talet var ett viktigt decennium för den svenska folkskolereformen. Efter tjugo års halvhjärtade försök att få allmän uppslutning bakom reformen stärkte staten greppet om skolan. Ecklesiastikministern F. F. Carlsson var den som ledde mycket av den utvecklingen. Också på genomförandenivån fanns det betydelsefulla aktörer. I huvudstaden styrdes utvecklingen av Stockholms skolöverstyrelse. Överstyrelsen var tillsynsmyndighet och hade befogenhet att fatta beslut som alla skolråd i stadens församlingar måste följa. I ledningen satt Jonas Meijerberg (1816–1903), hans inflytande över undervisningen i Stockholms skolor var mycket stort.

Under Meijerbergs tid som inspektor hände mycket. Flera nya skolhus byggdes. Skolsalarna fick nymodigheter som svarta tavlor och kartor. Han drev igenom en ny läsinlärningsmetod. Ordningsfrågorna låg honom varmt om hjärtat. Inspektionsverksamheten var intensiv. Meijerberg hade egen häst

och vagn, för att själv kunna välja tidpunkt för sina inspektioner. Han kunde då anmärka på bagateller som smutsiga fönster, dålig städning eller bristande ordning i elevernas in- och utmarsch. Vid sina besök kunde han ta över undervisningen, om den inte genomfördes enligt gällande föreskrifter. Det är inte förvånande att hans inspektioner sågs med bävan av lärarna. (Sörensen, 1942, s. 90)

Meijerberg kritiserades för att göra lärarna till undervisningsmaskiner, som skulle följa alla riktlinjer i detalj, men hindrades att utveckla en egen personlig undervisning. I *Maria folkskola* samlade sig folkskollärarna till motstånd. Det så kallade Mariaupproret ledde till att flera lärare fick sluta. Anders Berg fanns bland kritikerna. 1866 skrev han ett brev från Finspång till S.A. Hedlund om Meijerbergs sätt att leda folkskolan: ”Han är stor såsom organisatör, skicklig, så länge det gäller det materiella, men med avseende på metoden är han efter sin tid och i undervisningen ej lycklig, han stöder sig här på tyska teorier men ej på insikt i barnets natur.” (Sörensen, 1942, s. 58)

Meijerbergs var trots allt positiv till att slöjd skulle införas i Stockholms folkskolor. I december 1876 behandlades frågan av överstyrelsen. I protokollet från mötet står angivet vilka mål undervisningen i manlig slöjd skulle ha i Stockholms folkskolor:

Att den hand i hand med den öfriga undervisningen uppfostrar gossen till ordning och uppmärksamhet, att den hos honom utvecklar raskhet och ihärdighet, omdöme och fyndighet vid arbetet, att den skärper ögat och iakttagelseförmågan, utvecklar formsinnet och smaken och sålunda i likhet med de öfriga läroämnena blir ett formellt bildningsmedel; samt slutligen att den verksamt bidrager att främja husslöjden, hvilken är af så stor betydelse för vårt land.

(Citerat efter Sörensen, 1942, s. 28)

Här märks en viss påverkan från Uno Cygnaeus, vilket senare kunde bana vägen för Otto Salomons slöjdpedagogik. Men denna plan fick ett begränsat genomslag, till följd av att församlingarna inte kunde eller ville ordna slöjdsalar. 1882 behandlade Överstyrelsen den klena tillväxten för slöjdundervisningen i Stockholm. Förslag väcktes om att inrätta en befattning som slöjdföreståndare. Efter förberedelser inom styrelsen och förslag från Meijerberg beslutade man i början av april att tillsätta tjänsten och utsåg Anders Berg som förste innehavare av befattningen. Denna innehade han sedan under 15 år. (Berg, 1932, s. 23 och 32) Man kan fråga sig varför Berg antog erbjudandet. Han hade ju tidigare varit så kritisk till Meijerbergs sätt att arbeta. Men 1882 hade tydligen läget förändrats. Några år senare tillsattes Hulda Lundin som inspektris för den kvinnliga slöjden. Det är anmärkningsvärt att slöjddämnet var det enda ämne som hade denna typ av ledarbefattningar. Detta trots att det inte ens var obligatoriskt för landets församlingar att införa slöjddämnet på schemat.

Berg började sitt arbete med att inhämta uppgifter om hur skolslöjden bedrevs på andra håll i landet. Han besökte bl.a. Nääs. Den slutsats han kom fram till var att Salomons slöjdmetodik bäst överensstämde med de syften som fastställts överstyrelsen i Stockholm. (Berg, 1932, s. 35) Otto Salomon inbjöds till Stockholm för att informera lärarna i Stockholm om Näässystemet. Senare på hösten debatterades detta vid två möten, men lärarna var mycket splittrade i sin uppfattning. Det var frågan om vilken lärarkategori som skulle svara för slöjdundervisningen som var det stora tvisteämnet. Det mötesuttalande, som fick det största stödet, förordade att en särskild lärarkategori skulle sköta undervisningen i ämnet. Men det förslag, som senare Anders Berg lämnade till överstyrelsen gick på Salomons linje. Det innebar att det var folkskollärarna som skulle stå för slöjdundervisningen och inte de fackutbildade slöjdlärarna som tidigare ansvarat för ämnet.

Otto Salomons presentation av slöjdmetoden var en första insats från Nääs-seminariets sida för att ”vinna slaget om Stockholm”. Han lämnade också förslag på lämpliga lärare som var utbildade i Nääsmetoden. Tre folkskollärare fick dessutom stipendium för att utbilda sig vid Nääs. Vidare nyanställdes två Nääsutbildade slöjdlärare. Ytterligare en åtgärd var att Anders Berg köpte in en

modellserie från Nääs och anpassade den till Stockholms förutsättningar. Alltifrån 1882 och tjugo år framöver brevväxlade Berg och Salomon.

Under Anders Bergs första år som slöjdföreståndare initierade han en omfattande upprustning och nyetablering av slöjdsalar. Han upprättade även förteckningar över de material som behövdes i undervisningen. Under de här åren arbetades också nya riktlinjer fram för slöjdundervisningen i Stockholm. 1885 var dessa klara och den första paragrafen hade följande lydelse:

Slöjdundervisningen bör ordnas så, att den hand i hand med det öfriga skolarbetet uppfostrar gossen till ordning och uppmärksamhet, att den hos honom utvecklar raskhet och ihärdighet, omdöme och fyndighet, att den skärper ögat och iakttagelseförmågan, bibringar allmän handafärdighet samt utvecklar formsinnet och smaken och sålunda i likhet med de öfriga läroämnena blir ett verkligt uppfostringsmedel.

Citerat efter Hjalmar Berg (1932)

Dessa riktlinjer ersatte de från 1876 gällande bestämmelserna för undervisningen i manlig slöjd. Variationen i fråga om slöjdmaterial och slöjdprodukter försvann och ersattes av snickerislöjd enligt Nässystemets modellserie.

Som slöjdföreståndare markerade Berg sitt chefskap genom att upprätta förhållningsregler till lärarna i ämnet. Läraren ”rätter sig efter de föreskrifter slöjdföreståndaren meddelar” hette det. Alla inköp av slöjdmaterial skulle skötas av föreståndaren. Undervisningens uppläggning och genomförande skulle ske enligt hans riktlinjer. Lärarna undervisning och elevernas arbeten kontrollerades av föreståndaren så att de motsvarade de gällande kraven. På detta sätt genomdrevs införandet av Nääsmetodiken i Stockholm.

Under 1880-talet förändrades slöjdämnet i Stockholm i flera avseenden. Från början hade slöjden betraktats som en allmän utbildning där man använde många olika slöjdmaterial och tekniker och som skulle bidra till att främja husslöjden. I Överstyrelsens riktlinjer från 1885 fanns inte längre det sistnämnda målet med. Nu skulle slöjden vara ett formellt bildningsmedel med trä som huvud-sakligt material för tillverkning av Nääsmodeller. Den nya strategin märktes snart i lärarkårens sammansättning. Av tjugotalet lärare i slöjd hade endast tre hantverksutbildningar i Stockholm i mitten av 1880-talet.

Anders Berg upprätthöll tjänsten som slöjdföreståndare fram till 1897. Uppdraget övertogs då av sonen Hjalmar Berg. (Berg, 1942, s. 137, f.) Han hade i flera år haft en folkskollärartjänst i Stockholm. Den första tiden hade han vid sidan av lärartjänsten skaffat sig kunskaper i snickeri hos en snickare och så hade han gått en kurs på Nääs slöjdseminarium. Efter denna fortbildning tjänstgjorde han även som lärare i slöjd vid Klara och Engelbrekts folkskolor under 12 år. Som slöjdföreståndare verkade han därefter under 17 år. Slöjdundervisningen inom Stockholm styrdes alltså av far och son i över 30 år, och inriktningen var klar. Slöjden betraktades som ett pedagogiskt hjälpmedel i skolans uppfostran, ett formellt bildningsverktyg för karaktärsdaning, allt enligt Nääsmetoden.

Slöjdundervisningen i Göteborg

Utvecklingen av slöjdundervisningen i Göteborg var delvis densamma som i Stockholm. Men under de första åren med statsbidrag i slutet på 1870-talet tillämpade man det s.k. Göteborgssystemet i slöjdundervisningen. S.A. Hedlund hade fått gehör för sin idé om att anlita erfarna hantverkare inom olika yrken som lärare i slöjd. Eleverna fick pröva sina anlag för olika hantverksyrken. Man hade inrättat 26 verkstäder i olika lokaler runt om i Göteborg och där fick pojkarna pröva på snickeri, smide, bokbinderi och plåtslageri. (Belfrage, 1913 s. 34) Eleverna och hantverkarna arbetade gemensamt med tillverkningen och de senare korrigerade och färdigställde produkterna så att de kunde saluföras. Under de första åren försvarade Hedlund kraftfullt denna uppläggning, men redan 1883 redovisade han sin tveksamhet om uppläggningen i en artikel i Göteborgs- sjöfarts och handelstidning. Han hävdade där att Näässystemet bättre uppfyllde de krav man kunde ställa på undervisningen i slöjd. Några år senare

tillsattes en kommunal utredning om slöjdundervisningen. 1887 presenterades så ett förslag som byggde på Näässystemets principer. Förslaget godkändes som norm för undervisningen i slöjd inom staden och året därpå slutade man tillämpa Göteborgssystemet.

Händelseutvecklingen i Göteborg illustrerar den stegvisa övergång som skedde i slöjdundervisningen och i slöjddebatten under 1870- och 1880-talen. När man följer utvecklingen från 1840-talet och framåt ser man att betoningen till en början låg på övningen av handlaget och förmedlandet av slöjdtekniker inom olika hantverk. Det var slöjdens nyttoaspekter för näringsliv och hushållning som betonades. Slöjdundervisningen var inriktad mot hushållens och hantverkssektorns behov. När slöjdundervisningen, av Salomon och andra, fördes närmare skolan, då ändrades förutsättningarna och tyngdpunkten försköts. Slöjdundervisningen förlorade då kopplingen till yrkesliv och olika hantverkstraditioner. Kvar fanns övningen av handlaget inom snickerislöjd, men det primära var nu slöjdens uppgift att fungera gentemot skolans fostrande uppgift. Slöjden kunde erbjuda ett avbrott gentemot det teoretiska plagget, ett tillskott till skolans lärostoff, den gjordes till ett formellt bildningsmedel – det var alltså slöjdens karaktärsdanande verkan som betonades, inte hantverket och slöjdprodukterna. Utvecklingen för den textila slöjden blev däremot litet annorlunda.

Textilslöjd som skolämne

I vår genomgång av den tidiga slöjddebatten tycker vi oss ha sett att diskussionen främst inriktat sig på slöjdundervisning för pojkar, men att den slöjduitbildning som faktiskt kom till stånd till större delen var avsedd för flickor. Så var i alla fall när det gällde slöjdskolornas kursutbud. På likande sätt fick undervisningen i kvinnlig slöjd och lärarutbildningen för den textila slöjden på olika håll i landet, inte alls samma uppmärksamhet som utbildningen för trä och metallslöjd på seminariet i Nääs. Den kvinnliga skolslöjden fick inte statsbidrag förrän 1896, alltså 19 år senare än den manliga slöjden. Beslutet föregicks av debatter i riksdagen. Diskussionerna rörde bl.a. i vilken utsträckning det var lämpligt att låta skolan överta hemmens undervisning i praktiska kvinnouppgifter. (Johansson, 1987, s. 90)

I Stockholm fanns slöjd tidigt med som undervisningsämne i en av skolorna. *Folkskolan i Klara församling i Stockholm* byggdes på 1860-talet om till en mönsterskola. Redan dessförinnan hade skolan gett de kvinnliga eleverna undervisning i stickning, stoppning och spinning. När sedan Hulda Lundin 1867 började sin anställning på skolan kan man säga att den verksamhet som hon startade där blev milstolpe för den textila slöjden som skolämne. 18 år senare utsågs hon på skolinspektör Meijerbergs förslag till slöjdinspektis vid Stockholms folkskolor, en befattning liknande den som Anders Berg hade för den manliga slöjden. Då var den kvinnliga slöjden väl etablerad i Stockholms skolor. (Trotzig, 2014)

Hulda Lundin gjorde en studieresa till Berlin 1881 för att studera handarbetsundervisning och tog där del av systrarna Schallenfolds sätt att undervisa. Det var en slöjdmetod för ”enkla folkskoleflickor”. Den byggde på ett antal grundläggande tekniker och utgick från att flickorna skulle lära sig lappa och laga. Korsstygnbroderier och annan flärd ingick inte i kursen. Metoden var uppbyggd på en serie förutbestämda modeller – i stigande svårighetsgrad – som alla flickor skulle sy. Lundin anpassade Schallenfolds metod till svenska förhållanden och denna variant kallade hon för *Stockholmsmetoden*. Lundin gav ut boken ”Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd” (Lundin, 1892). I boken formuleras målen för slöjdundervisningen i bl.a. följande satser:

- Att öva handen och ögat.
- Att skärpa tanken.
- Att skärpa ordningssinnet.
- Att utveckla självverksamhet.
- Att framkalla kärlek till ett noggrant och omsorgsfullt arbete; och sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter.

På flera punkter kan man spåra ett släktskap mellan och Hulda Lundins metod och den som utvecklades för den manliga slöjden. Båda använde sig av modellserier och ville att slöjden skulle vara ett formellt bildningsmedel. Men både i debatten och i den faktiska slöjdundervisningen lade man större vikt vid ekonomisk nytta och hemmens behov när det gällde flickornas slöjd, än när det gällde pojkslöjden. Eller som det hette: "...quinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål" (Trotzig, 1997).



Bild 7. Slöjdundervisning för flickor 1892 (Bild: Stockholms stadsmuseum).

Hulda Lundin fick med tiden en dominerande ställning i frågor som gällde slöjdundervisning för flickor. Hon var den som gav textilslöjden en form som passade i folkskolan. De metodiker som senare skulle vidareutveckla textilslöjden hade varit elever på hennes slöjdseminarium. På bild 7 från 1892 poserar lärarinnan tillsammans med två folkskoleflickor. Det måste ha varit i en av Stockholms större folkskolor, för de står i en specialanpassad slöjdsal. Sådana fanns i allmänhet bara för den manliga slöjden. I bakgrunden syns planscher som visar hur en klänning ska skäras till. Den ena flickan tar mått på sin skolkamrat. På bänkarna finns sykuddar där kunde man fästa tygstycken som skulle fällas. På så sätt kunde den som sydde hålla arbetet sträckt. (Trotzig, 2014) Lundin arbetade för att folkskolans flickor skulle lära sig sådana färdigheter i sömnad som behövdes för dem som levde under enkla förhållanden. Det var åskådighet som gällde och olika färdigheter skulle tränas enligt en fast plan, noggrant uppbyggd från det enkla till det svåra. Allt som tillverkades skulle vara enkelt och användbart. "Onödigt prål och bjäfs" skulle inte förekomma. Lundin presenterade sina pedagogiska idéer i flera böcker, som alla fick stor spridning. Hennes *Handledning i metodisk undervisning i kvinnlig slöjd* utkom i inte mindre än åtta upplagor åren 1892–1924 och *Klädsömnad* kom under samma period ut i fem upplagor.

Lundin startade också en egen slöjdläroutbildning. Kursen omfattade till att börja med tre veckor men utökades med åren, och i början av 1900-talet omfattade den tre terminer. Utöver sin lärartjänst förestod hon *slöjdläroinneseminarier* fram till sin pensionering 1905. Några år senare slogs utbildningen ihop med Föreningen Handarbetets Vänners högre lärarinnekurs. Den sammanslagna seminarieutbildningen var upplagd så, att den första terminen var metodisk-pedagogisk, den andra terminen blandade pedagogiska och textila studier, och den tredje terminen var helt inriktad på "konstnärliga ämnen". Det är anmärkningsvärt att Lundin inte bara skapade en inflytelserik läroutbildning för den textila slöjden, utan också genom samarbetet med Handarbetets Vänner gav utrymme för en ämnesrelevant fördjupningsmöjlighet för lärare i textil slöjd. Den möjligheten saknades i läroutbildningen för den manliga slöjden. Än i dag är frågan om hur man ska utforma konstnärligt utvecklingsarbete och forskningsanknytning i anslutning till slöjdläroutbildningen i hög grad aktuell. (Sjögren, 2014)

Att statsbidraget till den kvinnliga slöjden dröjde ända till 1896 hindrade alltså inte att undervisning i ämnet förekom många år dessförinnan. Det gällde inte minst i de flickskolor och skolinternat som startades och finansierades av enskilda intressenter, organisationer och med tiden också vissa kommuner. I början av 1840-talet startades sådana flickskolor i Västerås, Köping, Mariestad och Arboga och därefter på många andra ställen. (Wiberg, 1939, s. 334 f.) Dessa skolor vände sig i första hand till flickor från den växande medelklassen. Efterfrågan var stor, eftersom flickor inte fick tillträde till läroverken förrän 1927, och på många ställen långt senare än så. I flickskolorna utvecklades en progressiv och elevcentrerad pedagogik och där ingick även textilslöjd, men den hade ofta en annan inriktning än den som Hulda Lundin lanserade. I flickskolan var inte inriktningen på att ”lappa och laga” lika märkbar, och olika former av konstnärliga inslag, prydnadssömmar och dekorationer kunde ingå. (Trotzig, 2014) Slöjdundervisningen var alltså inte bara uppdelad efter kön; variationen i textilslöjden var också i viss mån socialt kodad.

Ulla Johansson (1987, s. 88 f) har beskrivit den dubbelmoral som hon menar präglade debatten och de centrala besluten om den kvinnliga slöjden. Å ena sidan ansågs den vara oerhört viktig, eftersom familjens välbefinnande och hemmets trevnad vilade på spetsen av kvinnans synål, för att återigen citera ett uttryck som användes av Hulda Lundin. Hemmet ansågs vara grundvalen för hela samhällsordningen och på så sätt legitimerades den rådande arbetsdelningen mellan könen. Ändå fick flickslöjden statsbidrag först tjugo år efter gosslöjden, och då bara hälften så mycket. Det innebar också att den kvinnliga slöjdens lärare fick mycket mindre betalt för sin undervisning än de manliga kollegerna. Argumentet för denna ordning kunde 1898 se ut så här i riksdagens andra kammare:

Skilnaden emellan undervisningen i slöjd för gossar och undervisningen i slöjd för flickor är den, att den förra är en mer pedagogisk slöjd. Den lämpar sig... till omväxling mellan studierna under hela läsetiden. Den kvinliga slöjden är däremot mera en praktisk slöjd och afser att lära flickorna sy en klänning eller laga och lappa vad som behöfves. Detta är något helt annat än gosslöjden.

(Citerat efter Johansson, 1987. s. 79)

De nya 1880-talsidéerna om den pedagogiska slöjden som ett sätt att berika skolvardagen och utveckla elevens karaktär, de tillämpades alltså främst på den manliga slöjden. De idéer om hantverksskunnande och hushållsnytta, som utvecklades i anslutning till de tidiga slöjdskolorna på 1840-talet, levde kvar i synen på den kvinnliga slöjden.

Hur slöjdämnet formades – summering

Några huvudlinjer i den tidiga slöjddebatten

I vår genomgång av den slöjdpedagogiska debatten under den senare halvan av 1800-talet har vi endast kunna göra punktvisa nedslag i det omfattande materialet. Vi har sett hur 1800-talets samhällsutveckling ledde till efterfrågan på nya utbildningsinitiativ. Skråväsendets upplösning skapade behov av hantverksutbildningar av olika slag, och önskemål om biinkomster på landsbyggden ledde till att man startade hemslöjdskurser. För att stärka hushållen ordnades också andra former för slöjdundervisning. Först senare lanserades den pedagogiska slöjden som ett sätt att liva upp folkskolans pedagogik och göra den mer barnvänlig. Slöjden blev också ett sätt vidga skolans kunskapsrepertoar och ge utrymme för praktiska inslag i skolarbetet. Denna idé fick stor uppmärksamhet under 1880-talet och fick därefter allt större genomslag. Argumenten för och emot undervisning i slöjd, och sättet att utforma slöjdämnet, återspeglar den rådande samhällssituationen. Såväl slöjddebatten som slöjdundervisningen var från början segregerade i flera avseenden. Bidragsbestämmelser, utbildningsutbud, slöjdens material och inriktning, och sättet att undervisa varierade allt efter elevernas kön, bostadsort och sociala bakgrund.

Förhoppningsvis har vi nu tillräckligt underlag för att ställa frågan: vilken karaktär, och vilket innehåll hade slöjddämnet när det med tiden omformades och infogades i skolans verksamhet? Ett beprövat sätt att beskriva ett undervisningsämne är att ställa det inför de traditionella didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*, tre frågor som var och en behandlar grundläggande undervisningsaspekter. (Dahlgren, 1990; Jeansson, 2017) Vad-frågan gäller selektionen av *vad* som ska utgöra undervisningens innehåll. Slöjdområdet är mycket omfattande när det gäller tänkbara material och tekniker. Mot bakgrund av slöjdebatten och erfarenheter av slöjdundervisning skedde ett urval av lärostoff som skulle bilda skolämnet slöjd, eller rättare sagt manlig slöjd och kvinnlig slöjd. Hur-frågan gäller *hur* innehållet i undervisningen ska presenteras, kommuniceras och bearbetas. Varför-frågan handlar om *varför* ett visst kunskaps- eller färdighetsområde ska vara representerat i undervisningen och i skolan, vad det är som ger ämnet och lärostoffet legitimitet, och *varför* detta innehåll ska kommuniceras på ett visst sätt. *För vem* var ytterligare en viktig fråga i slöjdebatten. Hur såg man på eleverna? Ämnet var redan från början både könsmässigt och socialt segregering. Vilka elever skulle ha vilket slags slöjdundervisning? Under avgörande skeden i slöjddämnets historia har därför denna fråga haft stor betydelse för utvecklingen. Slutligen fanns en viktig fråga som hängde nära samman med de didaktiska frågorna och det var lärarfrågan; vem ansågs lämpad att undervisa i slöjd?

Slöjdundervisningens vad-fråga

Vad-frågan rymmer många aspekter när det gäller slöjdundervisningen. Den gäller inte bara selektionen av ett visst lärostoff och vissa färdigheter som eleverna förväntas tillägna sig. Den innefattar också val av material, slöjdföremål, verktyg, maskiner, modeller och annat som kan förekomma i slöjdundervisningen. I de olika ansatser för slöjdundervisning, som uppträder under senare halvan av 1800-talet, kan vi se, hur man har valt och hur man valt bort, olika inslag från slöjdens stora kunskapsfält. Kanske var det så att kursverksamheten vid de tidiga slöjdskolorna beredde vägen för att slöjddämnet skulle få statsbidrag också inom folkskolans ram. Ändå var det så att den didaktiska vad-frågan besvarades helt olika i slöjdskolorna, i arbetsstugorna och i folkskolan.

Kungörelsen från 1846 gav möjligheter att i de särskilda slöjdskolorna ge slöjdundervisning med hemslöjdsinriktning. Det man tillverkade var bruksföremål i traditionell stil. Det var sådant som behövdes i hushållen och sådant man kunde sälja. Slöjdandet sågs som en potentiell binäring till lantbruket. I styrdokumentet stod att ”församlingarnes ungdom må bibringas underwisning i handslöjder och näringar, till deras framtida utkomst”. Slöjdskolorna fick också under de här åren stöd av statligt avlönade hemslöjdsinstruktörer, som var erkänt kunniga inom olika hantverk. De bidrog sannolikt till att slöjdskolorna blev så pass många. Under senare halvan av 1800-talet ökade kurserna i skilda hantverkstekniker (halmflätning, korg- och borstbindning, skomakeri etc.). En liknande inriktning utvecklades i de arbetsstugor som fanns i städerna. Under många år förblev uppläggningsen slöjdskolornas undervisning relativt oförändrad. Träningen av hantverksskunnandet var central, likaså nyttoaspekten hos slöjdföremålen som tillverkades. De skulle kunna säljas eller tjäna som förebilder för fortsatt framtida slöjdarbete. När man så skulle introducera slöjden i folkskolan kom man att besvara vad-frågan på ett något annorlunda sätt.

Statsbidraget till den manliga slöjden 1878 bidrog till att antalet slöjdgrupper i folkskolan ökade snabbt. Detta ledde i sin tur till ett ökat intresse för slöjddämnet bland pedagoger. Förordningens ändamålsformulering föreskrev att ”bibringandet af... händighet och förmåga att bruka de vanligaste förekommande verktygen” skulle vara vägledande för undervisningen. En anvisning riktades särskilt till landsbygdsskolorna. I undervisningen skulle man där inrikta sig på ”förfärdigandet av sådana föremål, som för allmogen äro företrädesvis nödvändiga”.(Lindgren, 1901, s.29) Formuleringen uppmanade inte till någon kursändring utan snarade till att inom ramen för folkskolan fortsätta slöjdskolornas sätt att arbeta. Möjligen ser man att hantverksinriktningen tonas ner något, i stället talas i allmänna ordalag om händighet. Hemslöjdsanknytningen försvinner, likaså försäljnings- och försörjningsaspekterna.

Slöjdämnetts första tid som ett statsbidragsberättigat ämne i folkskolan sammanföll med att slöjdläroarbetsutbildningen vid i Nääs tog fart. Utbildningen där byggde på modellinlärning i dubbel bemärkelse, de blivande slöjdlärarna fick lära sig att tillverka samma föremål som deras elever senare skulle göra. Efter avslutad utbildning hade dessutom lärarna en modellserie med sig hem, som de kunde använda sig av i sin undervisning. Modellserien representerade en styrd lärogång i stigande svårighetsgrad, från det enkla till det svårare och mer sammansatta. Man kan säga att modellserien utgjorde Otto Salomons svar på slöjdundervisningens vad-fråga. Huvuduppgiften för undervisningen låg inte i att bygga upp ett hantverksskunnande, utan i den pedagogiska uppgiften att stärka elevernas karaktärsutveckling. Under dessa år förskjuts alltså tyngdpunkten från den uppläggning som slöjdskolorna en gång tillämpat med fokus på slöjdens material, produkter och framtida yrkesanknytning, till att betrakta elevernas slöjdande som en allmänt fostrande process. Slöjdundervisningens innehåll genomgick på så sätt en gradvis förändring från slöjdskolornas, arbetsstugornas och de första årens skolslöjd, som inriktades på hantverket och produkterna, till den systematiskt uppbyggda pedagogiska slöjden som hade elevernas allmänna fostran och karaktärsdanning som mål.

Det nya slöjdsystemet begränsade elevernas möjligheter att välja vilka slöjdföremål de ville tillverka, eftersom det fanns fastställt i modellserien. De elever, som undervisades enligt Nässystemet, gick därför miste om erfarenheter som t.ex. korgtillverkning, slöjd i papper, rotmaterial eller halm. Annan slöjdundervisning hade låtit eleverna arbeta med bokbinderi, skomakeri eller svarvning. Erfarenheter som kunde vara av betydelse för elevernas yrkesval och framtida försörjning. Sådana möjligheter fanns i slöjdskolorna, i Göteborgssystemet och arbetsstugorna, men inte i Nässystemet som huvudsakligen byggde på snickerislöjd. Många skolstyrelser ansåg att det var en fördel med en allmänt fostrande inriktning av slöjden och gav Nässystemet företräde framför andra pedagogiska modeller. Den manliga slöjdens vad-fråga fick alltså sitt svar inte bara genom vilka material, verktyg och modeller man valde, utan också genom vad man valde att *inte* ta med.

I historieskrivningen har den kvinnliga slöjden ofta hamnat i skuggan av den manliga. Och så skedde väl också under pionjäråren. Flickslöjden i folkskolan fick ju statsbidrag senare än pojkslöjden och dessutom betydligt mindre i anslag. Hulda Lundins metod brukar beskrivas som en motsvarighet till Nässystemet. Men förebilden hämtades inte från Nääs utan från Berlin.

Upplägget med styrd lärogång, föreskrivet material, fasta modeller och tekniker liknade det som gällde i träslöjden. Men inriktningen förefaller ha varit litet annorlunda, åtminstone under tidiga år. Nyttospekterna var mer framträdande i den kvinnliga slöjden än i den manliga. Som vi har nämnt tidigare ansåg inte alla att flickslöjden var en form av pedagogisk slöjd. Uppgiften var att utbilda framtida husmödrar som kunde sköta hemmets textilier och hålla familjen hel och ren. Det var därför som slöjdskolorna gav så stort utrymme åt den textila slöjden, men folkskolan till en början var mindre välkomnande. Slöjdskolornas uppgift var ju att ge hantverksskunnande som kunde stärka ekonomi, hem och hushåll. Den pedagogiska slöjden i folkskolan hade däremot karaktärsfostran som främsta mål, men i den kvinnliga skolslöjden dröjde sig ändå de ekonomiska och hygieniska aspekterna kvar.

Den didaktiska vad-frågan formade den kvinnliga slöjden genom att man valde bort sådant som kostar pengar och bullrar och dammar; alltså ingen linberedning, inga spinnrockar, vävstolar och symaskiner. Provlappar, nål och tråd, strumpstickor och garnnystan kunde hanteras i befintliga undervisningslokaler och till lägre kostnad. I denna urvalsprocess försvann också lokala traditioner för mönster och utsmyckning. – Enkelt och flärdfritt, det var det gällande stilidealet.

Slöjdundervisningens hur-fråga

Hur-frågan – det vill säga frågan om hur slöjdundervisning bör bedrivas – var central alltifrån första början. Det framgår inte minst av att så många av slöjdämnetts pionjärer publicerade egna metodikböcker i ämnet. (Trotzig, 2014) Men den mest ursprungliga av alla undervisningsmetoder var säkerligen den som traditionellt tillämpades i agrarsamhället. Där skedde all undervisning enligt principen *Se och lär*. (Sjöberg, 2011) Barn fick gå i de dagliga sysslorna tillsammans med sina föräldrar eller andra vuxna; de såg hur de tog sig an arbetet och deltog själva efter förmåga. De såg och lärde. Kunskapsöverföringen skedde i, och genom, en fysisk arbetsgemenskap, i kombination med muntlig trädning. Några metodikböcker var det inte tal om.

Denna undervisningsprincip följdes också inom de olika hantverken på skråväsendets tid. Lärlingar och gesäller arbetade gemensamt i verkstaden under överseende av mästare. När man på 1840-talet strävade efter att genom slöjdskolor återskapa en fungerande slöjdundervisning användes en liknande uppläggning. Erkänt skickliga hantverkare visade olika arbetsmoment med lämpliga material och verktyg. Slöjdkunnandet representerades av en hantverkare som arbetade tillsammans med eleverna. I stort sett så arbetade man i de tidiga slöjdskolorna, på åtskilliga hemslöjdskurser, i arbetsstugor och i Palmgrenska skolan.

Det mest iögonfallande i slöjdskolornas metodik var att man utgick från modeller i undervisningen. Man tillverkade små skalenliga modeller av bruksföremål och lantbruksredskap. Detta var naturligtvis ett sätt att spara på material och på utrymmet i slöjdsalarna, men allt vilade på principen att den som själv tillverkat en skalenlig modell av ett bruksföremål eller ett klädesplagg han eller hon antogs sedan kunna göra föremålet i full skala. Otto Salomon var också en bestämd anhängare av modellprincipen och ansåg att ”undervisning i slöjd bör meddelas efter modeller och endast undantagsvis efter ritningar”. Men här rör det sig om smärre föremål efter modeller i full skala.

Kommunikationsmönstret mellan lärare och elever varierade mellan olika slöjdpedagoger. Elevernas möjlighet att välja material och tekniker efter eget intresse var inte stor i slöjdskolorna. Hos S.A. Hedlund och K.E. Palmgren möter vi däremot idéer om vikten av att ta till vara barnens spontana aktivitetslust. Båda ansåg att det var viktigt för barnen att pröva arbeten i flera färg- och formmaterial under skolåldern. De hävdade att stillasittande och bristande aktivitet i unga år kunde leda till mindre önskvärda egenskaper hos barnen. Överhuvudtaget kan man säga att det bara är hos dessa två debattörer som det finns klart progressiva idéer när det gäller undervisningens hur-fråga. Det var också i Göteborgsslöjden och Palmgrenska samskolan som man tillämpade den gamla arbetsformen, där en hantverkarskunnig arbetsledare arbetade parallellt och tillsammans med de slöjdande eleverna.

När slöjdämnet väl infogades i folkskolans arbete blev en annan återkommande fråga hur stor elevgruppen kunde vara. Salomon förespråkade individuell instruktion och halvgrupper, Franzén förordade grupper runt trettio elever och gruppvis instruktion.

Varför slöjd?

Varför-frågan fick stort utrymme i slöjddebatten. Det är inte så underligt att den i andra didaktiska sammanhang ganska osynliga varför-frågan gavs så stort utrymme när slöjden diskuterades. Slöjden hörde inte till skolans traditionella ämneskanon, utan hörde mer till hemlivet eller den privata sfären. Därför behövde man på olika sätt motivera och legitimera varför det behövdes undervisning i slöjd.

Från skolpliktens införande 1842 och trettiofem år framåt återkom ett antal argument för att inrätta slöjden som skolämne. En motivering var att det skulle kunna motverka hemslöjdens allmänna nedgång i landet med minskade försörjningsmöjligheter som följd, ett annat att slöjdundervisningen skulle kunde vara yrkesförberedande för manuella yrken. Ett tredje argument för att införa ämnet var att det skulle minska de teoretiska skolämnenas dominans i skolan och ett fjärde argument grundades på idén om den

pedagogiska slöjdens fostrande och karaktärsdanande inverkan på elevernas utveckling. Konservativa och liberala debattörer kunde möjligtvis enas om att de två första ekonomiskt färgade argumenten motiverade stöd till slöjdskolornas verksamhet, men att detta också skulle gälla för slöjddämnet i folkskolan kunde inte de mer konservativa gå med på; all statligt finansierad utbildning skulle vara ”allmänt bildande” till sin karaktär och inte omfatta mer praktiskt inriktade undervisningsområden. Man kan anta att det var därför som det tredje och fjärde argumentet drevs så hårt av mer liberala debattörer. Debatten ledde till slut till en kompromisslösning. Slöjdundervisningen fick statsbidrag, men undervisningen förlades efter ordinarie skoltid.

En annan kompromiss blev att slöjddämnet ”pedagogiserades” när det skulle kopplas till folkskolan. Hantverksförankringen försvagades när man valde slöjdföremål, material och verktyg för undervisningen; folkskollärare och småskollärare ersatte yrkeskunniga hantverkare som lärare. Man kan säga att slöjdundervisningen i slöjdskolorna hade *utbildat* elever inom olika hantverksområden. Den pedagogiska slöjden i folkskolan hade som mål att vara *allmänt bildande* och karaktärsdanande. Det är anmärkningsvärt att detta sätt att se på slöjdundervisningen i första hand gällde pojkslöjden. Det var tydligen inte lika angeläget för tidens debattörer att pedagogisera flickslöjden. Det verkar som om man var mer angelägen om att slå vakt om hantverkskunnandet när det gäller den textila slöjden. Genom att lära flickor att lappa och laga kunde man underbygga det normativa kravet att också den fattige skulle hålla sig ”hel och ren”.

Ekonomiska faktorer låg också bakom att antalet manliga grupper var färre än de kvinnliga i de tidiga slöjdskolorna. Stickning och sömnad ställde beskedliga krav på lokaler och utrustning och de textila slöjdskolorna var därigenom jämförelsevis billiga att starta. När man väl satsade resurser på slöjden i folkskolan gick pengarna i första hand till att undervisa pojkar. Den kvinnliga slöjden i folkskolan fick statsbidrag långt senare än den manliga, och när det äntligen beslöts om statsbidrag, blev det betydligt lägre än till den manliga slöjden.

För vem var slöjdundervisningen organiserad?

För vem utformades slöjdundervisningen? Svaret på frågan ger en bild både av hur man såg på slöjden och på eleverna. När man i mitten av 1800-talet gjorde de första försöken med skolslöjd, var det inte alls första gången man sammanförde barn med slöjd i olika former. I alla tider tycks man ha låtit barn, steg för steg, lära känna slöjdens material, verktyg och tekniker. Olika uppgifter gavs till barn, allt efter deras förmåga. Också verktygen kunde anpassas efter barnens förutsättningar. Det fanns i den tidiga slöjdundervisningen under 1800-talet exempel på att man var medvetna om betydelsen av den didaktiska för-vem-frågan. Till arbetsstugorna beställdes särskilda verktyg i mindre storlek. Såväl Franzén som Salomon uppmärksammade särskilt ergonomiska förhållanden i samband med olika slöjdmoment. Man var medvetna om att barnen hade en kropp och att den hade andra egenskaper än en vuxens.

De styrda lärogångar som utvecklades av Otto Salomon och Hulda Lundin kunde också fungera som en anpassning till elevernas utveckling. Att gå från det enkla till det sammansatta, från det lätta till det svårare, kan i sig bli ett sätt att följa elevernas egen utveckling. En av slöjdområdets speciella egenskaper är att undervisningen blev segregerad när den bedrevs i skolan. Det skulle vara manlig slöjd för pojkarna och kvinnlig slöjd för flickorna. Detta visar att ämnets tidiga utformning byggde på normer hämtade från hem och hushåll, snarare än från hantverk och yrkesliv. I samhället fanns det ju gott om män som arbetade med textilier och skrädleri, men i hemmen var det en kvinnoyssla. Denna uppdelning fanns kvar i skolslöjden fram till 1965, då man gjorde försök med samlad slöjdundervisning. Ett slöjddämne omfattande såväl textil- trä- och metallslöjd infördes i 1969 års läroplan för grundskolan. (Hartman, 1984) Det tog alltså hundra år innan den traditionella könsindelningen av slöjden upphörde.

Om man ser på den tidiga skolslöjden, är det tydligt att man i valet av tekniker, verktyg och slöjdföremål riktade sig till barn från enklare förhållanden. Att tillverka bruksföremål för det enkla hemmet tycks ha

varit målet, och att samtidigt lära eleverna grundläggande tekniker för att lappa och laga. Det enkla, utan krusiduller och utsmyckningar, blev också till ett smakfostrande estetiskt ideal. När det gäller textilslöjden tillkom alltså en social dimension. Med tiden utvecklade Hulda Lundins elever, Maria Nordenfelt och Andrea Eneroth, egna metodvarianter av den textila slöjden som var anpassade till flickskolorna. Där kom flertalet elever från mer välbeställda hem. Det märks i urvalet av slöjdföremål och i ett mer fantasifullt stilideal. (Trotzig, 1997)

Läraryrågan

Vilket mål är det främsta i slöjdundervisningen, att eleven övar sitt handlag och börjar lära sig ett hantverk, eller att eleven övar sitt handlag för att därigenom utveckla sin karaktär? Som vi har sett är detta den centrala frågan i den tidiga debatten om skolslöjden. Sättet att se på denna värderingsfråga avgjorde också hur man såg på lärarkompetensen. I huvudsak var det två lärarkategorier som kunde göra anspråk på undervisningen i slöjdämnet. Den ena var hantverkskunniga yrkesföreträdare, den grupp som hade drivit de särskilda slöjdskolornas verksamhet. Även i flera andra slöjdpedagogiska sammanhang som hantverkare och lärare. Den andra kategorin var folkskollärare med slöjduitbildning i Nässystemet eller motsvarande.

I propositionen från 1877 skrev ministern att undervisningen kunde skötas av såväl en slöjdekunig folkskollärare som en "slöjdskicklig person" från bygden, men också av duktiga elever som skötte slöjdundervisningen med stöd från den ordinarie läraren. Den kungörelse som sedan följde upp propositionens förslag nämnde inget om läraryrågan. Man lämnade alltså fältet fritt för olika lösningar. Utbildningen av slöjdlärare ökade efter 1878. Speciellt gällde det utbildningen vid *Nääs* som började detta år. Några år senare började också några av folkskoleseminarierna med utbildning i slöjd. *Bachmans skola* gav pedagogisk utbildning till hantverkare. *Önnestads folkhögskola* gav liknande kurser mellan 1882 och 1901. Vid *Palmgrenska samskolan* fanns också slöjdläraryrågan. (Hartman, 1982, s.35)

Tidigare har vi noterat att slöjdinstruktörerna fick uppdraget att såväl undervisa, utbilda och inspektera de första försöken med slöjdundervisning i folkskolorna. Slöjdinstruktörerna var främst utsedda till sina uppdrag på grund av sitt hantverkskunnande och de hade sannolikt mindre kunskaper i den pedagogiska slöjden. De råd de gav, och den typ av undervisning de förordade, var troligen förankrade i den hantverkstradition de själva tillhörde. Deras bedömning av verksamheten kunde påverka om statsbidrag skulle utgå till slöjdundervisningen eller inte. Man kan anta att slöjdinstruktörernas uppdrag att granska undervisningen i slöjd bland barn, bidrog till att utforma en preliminär slöjdmetodik. Den bestod av ett antal hantverkstekniker inom hemslöjdens och hantverkets intressesfär. Detta var före den pedagogiska slöjdens genombrott.

När intresset för slöjdläraryrågan ökade berodde det förmodligen på att ämnet blivit statsbidragsberättigat och att många församlingar då införde slöjd i sina skolor. Salomon ansåg att folkskollärarna skulle undervisa i ämnet, eftersom de hade en pedagogisk utbildning och kunde följa eleverna i såväl praktiska som teoretiska ämnen. Deras begränsade hantverkskunnande utgjorde inget hinder när man undervisade enligt Nässystemets styrda lärogång, eftersom alla tekniska problem i elevernas slöjdande kunde förutses av läraren. Motsvarande gällde lärarinnorna i småskolan och folkskolan när det gällde den kvinnliga slöjden.

Man kan räkna med att en pedagogisk slöjduitbildning enligt Nässystemet innebar en förstärkning av folkskollärarnas professionella ställning under några årtionden runt förra sekelskiftet, när den pedagogiska slöjden var som mest i ropet. Femtio år senare gällde förmodligen motsatsen, och då tog hantverkskunniga ämneslärare åter över slöjdundervisningen. Frågan om slöjdundervisningen bör skötas av fackutbildade ämneslärare eller av klasslärare med vissa slöjdekunskaper kom att följa slöjdämnet under hela 1900-talet och den debatteras fortfarande i dag.

Slutreflektioner

I ett historiskt perspektiv kan man ibland se saker som man inte förmår upptäcka i det näraliggande. Vi tycker att vi kunnat iaktta en del typiska drag i den svenska slöjdebattens och slöjdundervisningens tidiga historia, som också i senare tid varit av stor betydelse. Här följer några exempel:

Under senare delen av 1800-talet kan man i debatten följa hur slöjdundervisningen blir mer och mer etablerad i utbildningssystemet, men också hur undervisningens inriktning ändras från hantverksskolning till karaktärsfostran. Det fanns årtiondena runt förra sekelskiftet en stark idéströmning som förespråkade ”karaktärspedagogik” i skola och folkbildning. Det gällde att dana den växande generationen för framtiden och fostra befolkningen för en ökad delaktighet i samhällslivet, rentav för en allmän rösträtt och demokrati. Den ”skötsamme arbetaren” blev ett ideal inom arbetarrörelsen, också andra folkrörelser betonade karaktärsdaningen i sin verksamhet. (Ambjörnsson, 1988) Slöjdundervisningens framväxt och utformning under denna tid menar vi kan ses även mot denna bakgrund.

Det som präglade undervisningen i manlig och kvinnlig slöjd i början av 1900-talet skulle stå sig under lång tid. Därefter har ändringar följt i olika omgångar. (Borg, 2014) Under 1920- och 30-talen betonades återigen arbetsträning, grundläggande hantverkstekniker och övningen av elevernas händighet. De gamla modellserierna användes fortfarande. På 1940- och 50-talen lämnade man mallslöjden och underströk att slöjdundervisningen skulle anpassas till elevernas förutsättningar och intressen. Under grundskolans första tid på 1960- och 70-talen betonades elevernas personlighetsutveckling och kreativitet i fritt skapande. Jämställdhet och samarbete blir med tiden två andra honnörsord. Men mycket av senare tiders slöjdundervisning tycker vi oss ändå känna igen från ämnets tidiga historia. Det är inte så att alla de olika sätten att driva slöjdundervisning har ersatt varandra, det ena efter det andra. Det är snarare så att de har varit fråga om tyngdpunktsförskjutningar och att senare tiders slöjdpedagogik har överlagrat äldre tiders, inte ersatt dem.

Den svenska slöjdebatten började i samband med den hantverksskris som man tyckte sig se i mitten av 1800-talet några år efter att skråväsendet upphävts. Men också i våra dagar talas om hantverketskris och den kulturella fattigdom som uppstår om nya generationer inte aktivt får ta del av den materiella kultur som hantverket i dess olika former representerar. Åtminstone två linjer kan urskiljas i denna debatt. Den ena uppehåller sig vid den kunskapsteoretiska grunden för hantverksskunnandet. Vad kännetecknar den kunskap som utvecklas inom ett hantverk och hur förhåller sig den till annan kunskap? Här ansluter man ofta till filosofen Michael Polanyis resonemang om begreppet ”tyst kunskap”. (Malm, 2016; Molander, 1993; Sjögren, 1997) En annan linje tar fasta på de negativa konsekvenserna inom kultur- och samhällsliv av hantverksskunnandets utarmning (Holmberg, 2015; Tesfaye, 2013).

När utbildningspolitiker i våra dagar kräver att slöjden ska inriktas mot ämneskunskaper och entreprenörskap tycker vi oss höra ett eko från riksdagsdebatterna på 1840-talet när den tidens politiker drev slöjdfrågorna med tanke på landsortsbefolkningens behov av extrainkomster. Den eviga frågan om avvägningen mellan teoretisk och praktisk kunskap i skolan är fortfarande lika aktuell som på 1880-talet, men de senaste årtiondena har praktisk- estetiska ämnen haft svårare att vinna gehör i tider när PISA-mätningar och konkurrens mellan elever och skolor dominerar skolans vardag.

Uppfattningarna om lärarfrågan har kanske aldrig varit så växlande som på senare tid. Varje skifte i den svenska utbildningspolitiken har lett till att lärarutbildningarna lagts om och då har också förutsättningarna för hur man värderar slöjdlärarnas kompetens ändrats. De gamla frågorna om hur man ska värdera teoretisk och praktisk kunskap i skolan, och om vad som är viktigast för en slöjdlärare, ämneskompetens eller pedagogisk kompetens, har återuppstått i nya sammanhang. Frågorna är beroende av varandra och det verkar som om kraven på slöjdlärarnas hantverksskunnande har minskats till förmån för andra kunskaper, ungefär som skedde på 1880-talet. Det märkliga är att detta sker samtidigt som

utbildningspolitikerna betonat vikten av lärares ämneskunskaper, att läraren ska vara specialist på sina ämnen. När våra dagars slöjdforskare har frågat slöjdlärarna själva om hur de ser på sitt ämne, så återkommer de till att det är hantverket som är det centrala (Borg, 1995; Hasselskog, 2010; Holmberg, 2009; Jeansson, 2017). Hantverket är kärnan i slöjdämnet.

Och det var med hantverket, handens möte med materialen, verktygen och produkterna, som allt började en gång.

Referenser

- Ahlborn, C. (1975). *Berättelse af ornamentbildhuggaren C Ahlborn rörande hans resa och verksamhet för husslöjdens upphjelpande i Dalarna 1875*. Falun. Stora Kopparbergs Hushållningssällskaps förvaltningsutskott.
- Alm, A. (2012). *Upplevelsens poetik. Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940* (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Almqvist, J. A. (1914). *Södermanlands läns kungl. hushållningssällskap 1814–1914*. Stockholm.
- Ambjörnsson, R. (1988). *Den skötsamme arbetaren. Ideér och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Belfrage, S. (1913). *Den svenska slöjden*. Stockholm: Norstedt.
- Berg, Hj. (1932). *Införandet och ordnandet av slöjdundervisning för gossar vid Stockholms folkskolor*. Stockholm.
- Berg, Hj. (1940). *Anders Berg. En föregångsman i den svenska folkskolan*. Stockholm: M. Bergvall.
- Berg, Hj. (1942). *Hågkomster från en lång levnad*. Stockholm: M. Bergvall.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962–1994* (Licentiatavhandling. LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet.
- Borg, K. (2014). Fortsatt läroplansutveckling. I S. Hartman (red.) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Borg, K. (2016). Nordisk forskning, bedömning och läroplaner. *Tilde* (Rapport nr. 16). Umeå: Umeå universitet.
- Boqvist, A. (1983). *Myten om Bondesverige. Forskning och framsteg, 1*. Stockholm.
- Cygnaeus, U. (1910). *Uno Cygnaei skrifter*. Folkupplysningssällskapet. Helsingfors.
- Dahlgren, L. O. (1990). *Undervisningen och det meningsfulla lärandet* (Skapande vetande, 16). Linköping: Linköpings universitet.
- Danielsson, S. (1991). *Den goda smaken och samhällsnyttan*. Stockholm: Nordiska museets handlingar.
- Ekendal, J. H. (1852). *Slöjdskolans i Tillinge*. I *Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildning*. Örebro.
- Franzen, J. & Malmlundh, L. (1892). *Bidrag till snickerislöjdens metodik*. Lund.
- Freij, L. (2014). *Arbetsstugubarn. Att vara skolbarn i Norrbotten*. Stockholm: Vulkan.
- Frick, G. (1948). *Svenska slöjdföreningen och konstindustrin före 1905*. Stockholm: Nordiska Muséets handlingar.
- Hartman, P. (1984). *Slöjd för arbete eller fritid?* Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik.
- Hartman, P. (1989). *Förädlad och sedlig. En studie kring den praktiskt-estetiska undervisningen i sekelskiftets och 1920-talets folkhögskola* (Doktorsavhandling). Linköping.
- Hartman, P. (2003). *Att bilda med bild. En studie av de praktisk-estetiska studiecirkelnas utveckling* (Skapande Vetande). Linköping: Linköpings universitet.
- Hartman, P. (2012). *Gömda amatörer. I Årsbok om folkbildning. Forskning och utbildning 2011*.

- Hartman, P. (2014). Österåkers slöjdskola. I *Österåkers hembygdsväring. Årsskrift med verksamhetsberättelse för år 2013–2014*. Vingåker.
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hartman, S. (2014). (red). *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Doktorsavhandling Göteborg: Göteborgs universitet).
- Hedlund, S.A. (1847). Läroverksfrågan. I *Hermoder. Veckoskrift för politik och litteratur. No. 13 1847*.
- Hedlund, S.A. (1868). *Till skolfrågan. Om grunderna för uppfostran*. Göteborg.
- Hedlund, S. A. (1872). *Anförande vid lantbruksmötet i Göteborg 1871* (Handelstidningen) Göteborg.
- Hierta Retzius, A. (1897). *Arbetsstugor för barn. En sammanfattande framställning af arbetsstugeverksamheten i Sverige*. Stockholm: P. A. Nordstedt & Söner.
- Hierta Retzius, A. (1901). *Modellsamlingar från svenska arbetsstugor för barn*. Stockholm.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textillärautbildning 1955–2001* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmberg, A. (2015). *Händer som lyder. Hantverkarna vid handarbetets vänner*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Högström, O. (1848). Huru barnen lifvas till håg och sinne till handaslöjders öfning, i Österåkers Skola af Strengnäs stift. I *Tidskrift för folkskolelärare och folkskolebildning*. Örebro.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Kåhrström, O. (2002). *Regionala främjande av agrara näringar under 200 år*. Stockholm: Kungliga skogs- och lantbruksakademien.
- Lagerlöf, S. (1905). *Nils Holgerssons underbara resa*. Stockholm: Bonniers.
- Lindgren, H.(1901). *Palmgrenska samskolan 1876–1901*. Stockholm.
- Malm, E. (2016). *Handen som handling: om kultur och bildning*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Molander, Bengt. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Palmgren, K.E. (1901). Några minnen från en prästgård i Småland. I Lindgren, H. *Palmgrenska samskolan 1876–1901*. Stockholm.
- Rudenschöld, T. (1845). *Tankar om ståndscirkulation*. Stockholm.
- Salomon, O. (1882). *Slöjdskolan och folkskolan. IV*. Göteborg.
- Salomon, O. (1892). En besynnerlig bok. I *Slöjdundervisningsblad från Nääs 1892:11*.
- Siljeström, P. A. (1854). Officiell berättelse om undervisningsexpositionen i London 1854. I *Dagens Häfder, Stockholm 1853–1854*.
- Sjöberg, M. (1996). *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrar miljö: Bolstad pastorat 1860–1930* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Sjöberg, M. (2011). *Barnen, skogen och skolan om skolelevers plantering av skog i Sverige ca 1880–1960* (Kungliga skogs- och lantbruksakademien/publikationer). Miscellanea.
- Sjögren, J. (1997). *Teknik – genomskinlig eller svart låda? Att bruka, se och förstå – en fråga om kunskap* (Linköping Studies in Art and Science, 154). Linköping: Linköpings universitet.
- Sjögren, J. (2014). I Hartman, S (red) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Sjöholm, L. G. (1942). I Gierow, A. (red.) *Svenska folkskolans märkesmän*. Lund: C.W. K. Glerups förlag.
- Slunga, N. (2000). Arbetsstugorna i norra Sverige. Ett filantropiskt företag i skolans tjänst. Årsböcker i svensk *Undervisningshistoria, 192*.

- Sörensen, A. (1942). *Svenska folkskolans historia. Tredje delen. Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900*. Stockholm: Bonniers.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighed*. Gyldendal.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs slöjden och leken*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Thorbjörnsson, H. (2014). I S. Hartman (red.) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Trotzig, E. (1992). "quinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål (Licentiatavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Trotzig, E. (1997). "– sätta flicka i stånd att fullgöra sina husliga plikter" (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Trotzig, E. (2014). Lärarutbildning och pedagogiska texter. I S. Hartman (red.) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm. Carlssons Bokförlag.
- Trotzig, E. (2014). Den kvinnliga skolslöjden. Från tiden före folkskolan och fram till 1920-talet. Ingår i S. Hartman (red.) *Slöjd, bildning och kultur. Om pedagogisk slöjd i historia och nutid*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Wiberg, A. (1939). *Till skolslöjdens förhistoria*. Lund.
- Wollin, N. G. (1951). *Från ritskola till konstfackskola*. Stockholm: Bröderna Lagerströms bokförlag.
- Örjansgård, S. (1951) *Jordbruket i Dalarna under 100 år. Minnesskrift utgiventill erinran om Kopparbergs läns hushållningssällsks hundraåriga verksamhet* (Kopparbergs läns hushållningssällskap). Falun.

Övrigt tryckt material

- Berättelser om folkskolorna i riket 1882–86. Afgifna af tillförordnade inspektörer*. Stockholm. 1888.
- Dalpilen* 18 mars 1894.
- Folkskoletidskrift för Gävleborgs län*. Provnnummer. 1878.
- Förhandlingarne vid det tredje allmänna svenska landbruksmötet i Göteborg 1871*. Göteborg. 1872.
- Handlingar från det Allmänna Svenska Läraremötet i Stockholm den 19, 20, 21 och 22 Juni 1849: Bihang till *Ny Tidskrift för Lärare och Uppfostrare I*, Stockholm. 1849, sid. 43 ff.
- Hemslöjdskommitténs betänkande. Avgivet den 10 december 1917*. Stockholm. 1917, del 1 och del 2.
- Kopparbergs läns hushållningssällskap åren 1851–1900*. 1901, s. 55.
- Meddelanden från Svenska slöjdföreningen*. 1889. s. 107.
- Kong. Maj:ts Nådige Stadga angående Folk-Undervisningen i Riket*. Gifwen Stockholms Slott den 18 Juni i 1842. SFS 1842:19.
- Prop 1877:1*.
- SFS 1846: 7*
- SFS 1877:33*.
- SFS 1888:78*.
- SOU 1979:77. Hemslöjd*. Stockholm 1979
- Svenska slöjdföreningen. Meddelanden från svenska slöjdföreningen år 1889*.

Per Hartman står för insamling och bearbetning av det historiska materialet och har också skrivit huvuddelen av vår text. *Sven Hartman* har bidragit med kompletterande text och med textredigering.

Per Hartman gjorde sitt gesällprov som möbelsnickare 1956 på Carl Malmstens Verkstadsskola. Han gick sedan igenom slöjdlärarutbildningen vid Nääs Slöjdlärareseminarium. Jämsides med att han arbetade som slöjdlärare studerade han därefter på skulptörinjen vid konstfackskolan i Stockholm. Från

1960-talet fram till sin pensionering var han sedan verksam som bild- och formlärare vid Kjesäters folkhögskola parallellt med att han arbetade med egna konstnärliga projekt. Som skulptör formgav och tillverkade han bl.a. inredningar för kyrkor och annan offentlig utsmyckning. I sitt skapande kombinerade han gärna klassiska snickeritekniker med ett modernt formspråk. När hans syn alltmer försämrades tvangs han skära ner på arbetet i ateljén, i stället återupptog han sina studier. Vid sidan av arbetet som lärare skaffade han sig en vetenskaplig utbildning i pedagogik. 1984 blev han fil. lic. vid Lärarhögskolan i Stockholm, och 1993 disputerade han vid Linköpings universitet inom den vuxenpedagogiska forskningsgruppen med doktorsavhandlingen ”Skola för ande och hand: en studie av folkhögskolans praktisk-estetiska verksamhet”. I sin vetenskapliga produktion valde han att inrikta sig på forskningsfrågor som hängde samman med hans egen bildningsgång. Systematiskt anlade han historiska och kritiska perspektiv på den slöjdundervisning han själv hade mött eller själv praktiserat. De senaste tjugo åren har han särskilt ägnat sig åt en kritisk granskning av den praktisk-estetiska verksamheten inom svenska bildningsorganisationer och deras beroende till staten. Man talar ibland om ”reflekterande praktiker”, nästan som en hedersbenämning. Per Hartman förblev en reflekterande praktiker fram till sin död i maj 2018.

Sven Hartman är professor emeritus i pedagogik vid Stockholms universitet. Han har i sin forskning arbetat med empiriska studier av barns tankar om livet och av skolans undervisning i samhällsorienterande ämnen. Han har också publicerat texter på det utbildningshistoriska området. Han har studerat den amerikanske filosofen John Dewey och den polske pedagogen Janusz Korczak och sammanställt och kommenterat svenska utgåvor av deras texter. Under flera år arbetade han på Linköpings universitet med frågor som rör lärarutbildningens utveckling och forskningsanknytning. Där kom han i kontakt med slöjdlärarutbildningen och har sedan dess samarbetat med flera av landets slöjdforskare.