

Hållbarhet i slöjdämnet

Innehåll och undervisningstraditioner

Hanna Hofverberg och Stina Westerlund

Trots att hållbar utveckling har funnits med som ett konkret innehåll i slöjdämnet i Sverige sedan 2011 vet vi väldigt lite om vad slöjdlärare gör när de undervisar om hållbar utveckling. Syftet med studien är därför att undersöka vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor. Studien presenterar resultat från en kvalitativ enkätundersökning där 70 yrkesverksamma slöjdlärare i Sverige har deltagit. Våra forskningsfrågor är: (1) Vilket undervisningsinnehåll om hållbar utveckling lyfts fram i slöjdlärarnas beskrivningar av sin undervisning? (2) Vilken/vilka undervisningstraditioner framträder genom lärarnas utsagor? Tre övergripande undervisningsinnehåll har identifierats: att återbruka, att få kunskap om material och hållbar konsumtion. Resultatet visar också att även om samma ord används, så som återbruk, finns det en variation kring vad det konkret innebär. Det sätt lärarna undervisar på, vilket har studerats utifrån olika miljöundervisningstraditioner, visar att en faktabaserad och en normativ undervisningstradition är tydligast framträdande i lärarnas utsagor. Artikeln avslutas med en diskussion om vilket hållbarhetsinnehåll som är framträdande i resultatet, hur undervisningsinnehållet om hållbar utveckling är rotat i olika förståelser av vad som anses vara hållbart och vilka pedagogiska utmaningar, men även möjligheter, det för med sig.

Keyword: slöjd, hållbar utveckling, undervisningsinnehåll, undervisningstraditioner

Inledning

Att man i svensk grundskola ska arbeta med hållbar utveckling är idag ett faktum (Skolverket, 2018). Inom slöjdundervisning specifikt är både lärare och forskare ofta överens om att slöjdämnet har mycket att bidra med till utbildning för hållbar utveckling (UHU) (Ahlskog-Björkman, Porko-Hudd, Koch, Westerlund & Carlsen, 2020; Johansson, 2019; Westerlund, 2020; Hofverberg, 2019; Lutnæs & Fallingen, 2017; Lepistö & Lindfors, 2015; Veeber, Syrjäläinen & Lind, 2015). Den nya reviderade kursplanen för slöjd som kommer börja gälla hösten 2022 betonar hållbarhetsfrågor ytterligare, vilket gör hållbarhetsområdet ännu mer relevant för slöjdämnet. Däremot finns det idag sparsamt med forskning om vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor. I den här artikeln är vi intresserade av undersöka detta närmare. Syftet med studien är att undersöka vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor.

Hållbar utveckling är inte ett entydigt begrepp. Istället är begreppet en vision för ett mer hållbart samhälle, vilket ofta beskrivs som en utveckling som tillfredställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov (UNESCO, 1987, s. 57). Begreppet har aktualiserats ytteligare genom Agenda 2030 och de 17 globala mål för hållbar utveckling som antogs av världens ledare 2015 (FN, 2015). Specifikt lyfts tre dimensioner av hållbarhet fram, en ekologisk, en ekonomisk och en social dimension, och alla tre dimensioner behöver samspela för att en hållbar utveckling ska kunna ske. Vad som anses vara en hållbar utveckling finns det därför inte *ett* svar på som alla är överens om, istället skiljer sig svaren åt beroende på vilka bedömningar som görs gällande vad som anses vara hållbart. Begreppet hållbar utveckling är därmed knutet till olika ideologier, intressen, prioriteringar och strategier (Öhman, 2008). Till exempel finns det tydliga skillnader i vad som anses vara en hållbar samhällsutveckling, där det å ena sidan finns förespråkare som menar att dagens samhälle kan bli hållbart genom grön produktion och teknikutveckling som kan lindra de negativa konsekvenserna. Denna utveckling brukar kallas "ecological modernisation" (Hajer, 1995; Læssøe

2010). Andra menar, å andra sidan, att vi helt måste ändra vårt sätt att leva och införa en mer alternativ konsumtion, vilket kan benämnas som ”grön radikalism” (Hajer, 1995; Sandell, Öhman & Östman, 2003). Beroende på vilken utveckling som åsyftas, så påverkar det vad som anses vara hållbart och hur problem ska lösas. Med andra ord, vad som prioriteras i talet om hållbar utveckling blir därmed viktigt att uppmärksamma. I den här artikeln, är vi intresserade av att förstå vilket undervisningsinnehåll som slöjdlärare lyfter när de beskriver hur de undervisar om hållbar slöjd. Utöver detta blir det också viktigt att synliggöra på vilket sätt undervisningen görs eller iscensätts. Inom forskningsfältet utbildning och hållbar utveckling har tre olika undervisningssätt framkommit vara vanliga när hållbarhetsundervisning studerats och dessa är; en faktabaserad undervisningstradition; en normativ undervisningstradition och en pluralistisk undervisningstradition (Öhman, 2008). För slöjddämnet kan dessa undervisningstraditioner uttryckas som att elever ska ta del av fakta om hållbart slöjdande (faktabaserad undervisningstradition), att elever ska lära sig hållbara normer (normativ undervisningstradition) eller att de själva ska få möjlighet att bestämma vad som är hållbart (pluralistisk undervisningstradition). Dessa tre undervisningstraditioner kommer i artikeln hjälpa oss analysera hur slöjdlärare beskriver att de undervisar om hållbarhet i slöjddämnet.

För att skapa kunskap om slöjdlärares undervisningsinnehåll och undervisningstraditioner i relation till hållbarhet presenterar den här studien resultat från en enkätundersökning bland yrkesverksamma slöjdlärare i svensk grundskola. De forskningsfrågor vi söker svar på är:

1. Vilket undervisningsinnehåll om hållbar utveckling lyfts fram i slöjdlärarnas beskrivningar av sin undervisning?
2. Vilken/vilka undervisningstraditioner framträder genom lärarnas utsagor?

Genom att uppmärksamma vilket undervisningsinnehåll som lyfts fram och vidare hur undervisningen görs, har vi möjlighet att förstå mer om både vad och hur slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor. Resultatet bidrar också till att kunna diskutera vad som blir möjligt för elever att lära sig om hållbar utveckling i slöjddämnet genom den undervisning som erbjuds.

Artikeln är upplagd enligt följande: först presenteras forskning om skolämnet slöjd som är relevant för studien. Vi redogör både för slöjdforskning som på olika sätt beskriver hur slöjdlärare genom sin undervisning påverkar undervisningsinnehållet och slöjdforskning som lyfter frågan om undervisningsinnehåll när slöjdande görs till en fråga om hållbar utveckling. Därefter beskriver vi vårt teoretiska ramverk – undervisningstraditioner i hållbar utveckling – som hjälper oss att analysera vårt resultat. Därefter presenteras hur vi metodologiskt gått tillväga, samt insamlandet av data, innan studiens resultat presenteras. Artikeln avslutas med en diskussion om vilket hållbarhetsinnehåll som är framträdande i resultatet, hur undervisningsinnehållet om hållbar utveckling är rotat i olika förståelser av vad som anses vara hållbart och vilka pedagogiska utmaningar, men även möjligheter, det för med sig.

Tidigare forskning om slöjdlärares undervisningsinnehåll

Lärares inverkan på undervisningsinnehållet

Att slöjdlärare på olika sätt påverkar undervisningsinnehållet i slöjddämnet är väl etablerat inom slöjdforskningen (Borg 2001; 2008; Hasselskog 2010; Jeansson 2017, Nygren-Landgårds 2002). Exempelvis belyser Jeansson (2017) hur slöjdlärares förhållningssätt och uppfattningar om slöjddämnet kan skilja sig åt. Jeansson visar i sin avhandling hur olika lärares uppfattningar utgör grund för hur styrdokument tolkas och transformeras samt för lärares didaktiska val. Lärares uppfattningar påverkar på så sätt undervisningsinnehållet, vilket förstås får betydelse för den undervisning elever möter i slöjd. Resultatet visar hur lärare i slöjd tenderar att basera sina uppfattningar på två huvudsakliga sätt: å ena sidan på en kursplanenära tolkning av styrdokumentet på detaljnivå och å andra sidan på en personlig, mer autonom och erfarenhetsbaserad, förståelse av slöjddämnets syfte där hantverkskunskaper står i

förgrund. Något Jeansson (2017) med stöd i Schulman uppmärksammar, och med relevans för vår studie, är hur tolkning och transformation av ett ämnesinnehåll kräver grundläggande föreställningar om ett skolämnes idémässiga grund, syfte och innehåll, vilket oundvikligen påverkar hur ett specifikt ämnesinnehåll görs. Med andra ord blir det viktigt att uppmärksamma vilka uppfattningar som är rådande bland lärare i relation till ett specifikt ämnesinnehåll som hållbar utveckling. Ett annat exempel på hur slöjdlärare påverkar undervisningsinnehållet är Nygren-Landgårds (2002) studie som identifierar åtta olika lärarkaraktärer bland blivande slöjdlärare (academic, craftsman, cultural carrier, educator, instructor, missionary, naturalist, social reformer) och av vilka två huvudkaraktärer, utbildaren (educator) och instruktören (instructor) är vanligast förekommande. Medan *utbildaren* förstår ämnet som normativt med ett särskilt syfte att uppfylla i en bredare utbildningskontext, intar *instruktören* ett smalare perspektiv och fokuserar den egna undervisningen utan vidare reflektion över undervisningssättet. Det undervisningsinnehåll som de två karaktärerna erbjuder skiljer sig åt genom att utbildaren i högre grad betonar elevernas delaktighet och egna förståelse av vad de lär sig, medan instruktören intar ett mer lärarcentrerat expertperspektiv.

Utifrån intervjuer med erfarna lärare undersöker även Borg (2001) hur lärares förståelse av uppdraget påverkar undervisningen. Borg identifierar tre olika lärarprofiler: *konstnären*, *pedagogen* och *hantverkaren*, vilka skiljer sig åt i relation till vilket syfte läraren har med sin undervisning. Konstnären strävar efter att eleverna ska utvecklas personligen, få kunskap om skapande processer samt utveckla sin estetiska förmåga. Pedagogen vill snarare bidra till att elever genom möte med utmaningar utvecklar självförtroende och användbara kunskaper samt får kunskap om slöjdprocessen, medan hantverkaren, enligt Borg, betonar hantverkstradition, hantverkskunskaper och kunskap om produktionsprocesser.

Ett ytterligare exempel är Hasselskog (2010) som i sin forskning visar hur slöjdlärare, medvetet och omedvetet, intar olika förhållningssätt i undervisningen. Det kan exempelvis innebära lärare som instruerar eleverna i framställning av slöjdföremål, lärare som fokuserar elevernas förståelse utifrån pågående slöjdarbete och lärare som vid behov stöttar eleverna i deras slöjdarbete. Baserat på empiriska klassrumsstudier identifierar Hasselskog fyra idealtyper: *servicemannen*, vars strategi är att hjälpa och stötta genom att serva och fixa. Målet för servicemannen är den färdiga produkten och det egna ämneskunnande tas i bruk för att utföra vad elever ber om hjälp med. *Instruktören* har som strategi att instruera, vägleda eleven genom att till exempel tolka beskrivningar eller förevisa en specifik teknik. Målet för instruktören är att styra och föra arbetet framåt och instruktionerna visar ofta på ett enda och rätt sätt att agera. *Handledarens* strategi är att diskutera och förklara medan *pedagogens* strategi är att i dialog lyssna och föreslå. Såväl handledaren som pedagogen fokuserar elevens förståelse, både gällande produkt och process. En skillnad mellan de två är dock att handledaren fokuserar mer på här och nu, medan pedagogen relaterar vidare till situationer utanför klassrummet och den pågående aktiviteten. Hasselskog såväl som Nygren-Landgårds (2002) och Borg (2001) påpekar att de olika lärarkaraktärerna, lärarprofilerna eller idealtyperna visserligen är framträdande men att de för den skull inte är helt fixerade, och att lärare kan växla mellan olika sätt att förhålla sig beroende av situation.

En poäng som vi vill lyfta och som blir tydlig i tidigare forskning är att slöjdundervisningens innehåll och den mening som skapas i slöjdaktiviteterna i hög grad påverkas av vilken strategi som är framträdande i en lärares undervisning. Därför blir det relevant att undersöka vad lärare anser vara ett viktigt innehåll gällande hållbarhetsfrågor i slöjdamnet, men det blir också relevant att undersöka hur undervisningen iscensätts. Dessa två aspekter – vad som blir ett undervisningsinnehåll och hur undervisningsinnehållet görs – är därmed centrala för vår studie.

Undervisningsinnehåll i slöjdamnet när slöjdande görs till en fråga om hållbar utveckling.

Vad lärare väljer att undervisa om och hur det görs, är relativt lite beforskat. Däremot finns det ett flertal slöjdforskare som beskriver och argumenterar för varför slöjdamnet i grundskolan är relevant för UHU (Koch & Ahlskog-Björkman, 2019; Johansson, 2019; Veeber m. fl., 2015). Lepistö & Lindfors (2015)

har undersökt vad lärarstudenter menar att slöjddämnet bidrar med för framtiden. Resultatet visar att lärarstudenterna pekar på fem olika syften: (1) att slöjdundervisning möjliggör en helhetsförståelse kring hur saker görs, (2) att ämnet ger hands on-kunskaper användbara i det vardagliga livet (3) att ämnet bidrar till entreprenöriellt lärande, (4) att ämnet erbjuder mångsidiga färdigheter och en multi-materialitet samt (5) att det ofta bidrar till glädje. Med andra ord visar lärarstudenternas visioner att slöjddämnet kan ha olika syften, vilket också är något som Hofverberg, Kronlid & Östman (2017) kommer fram till när de identifierar ett möjligt undervisnings- och lärande innehåll när slöjdande görs till en fråga om miljö- och hållbarhetsundervisning. Genom kvalitativa textanalyser av tre motståndsrörelser från åren 1900, 1968 och 2017, där slöjdande har varit centralt, visar de att syftet med slöjdande kan peka mot olika hållbarhetsmål. Mer specifikt beskriver Hofverberg (2019) hur själva slöjdundervisningen, när den görs till en fråga om hållbarhet, kan innefatta olika syften. Till exempel hanteras återbruksprojekt ofta som kreativa projekt i slöjddämnet, där elever själva ska utforma nya produkter och finna lösningar, vilket får till följd att elever lär genom vad Hofverberg benämner som en *lära-genom-att-göra-pedagogik*. Detta samtidigt som de hållbarhetsvärden som slöjdande generellt förknippas med ofta har en *expertorienterad pedagogik*, dvs. att det finns ett beprövat sätt som slöjddandets lättast eller bäst görs på. Här kan det bli en krock mellan olika syften och vad eleven förväntas göra. Hofverberg visar också att i själva slöjdprocessen kommer olika värden till uttryck mellan elev och lärare, som till exempel huruvida de estetiska eller de funktionella värdena ska hamna i förgrunden. Baserat på sina studier diskuterar Hofverberg undervisningsinnehållet genom att identifiera vad hon kallar produkt- och processinnehåll. Genom att uppmärksamma ett processinnehåll, handlar slöjdande inte bara om att använda miljövänliga material och göra hållbara produkter. Istället synliggör processinnehållet vad eleverna lär sig i processen – vilket kan vara både hållbart och inte hållbart – och ger fördjupad förståelse för vad ett undervisningsinnehåll i slöjddämnet kan innebära.

Sammanfattningsvis lyfter många forskare möjligheterna med att relatera hållbarhetsfrågor till slöjdande. Att slöjddämnet är väl lämpat för hållbarhetsfrågor tycks därmed vara tydligt. Däremot visar också slöjdforskning att hållbarhet i slöjd kan innebära en mängd olika saker. Till exempel kan slöjdundervisning om hållbarhetsfrågor ha helt olika syften, med olika innehåll och gestaltas med olika pedagogiker. Därmed är det inte självklart vad hållbarhetsundervisning i slöjddämnet innebär, vilket gör det extra intressant att förstå mer av vad slöjdlärare väljer att göra när de undervisar om hållbar utveckling.

Teoretisk ramverk – undervisningstraditioner inom hållbarhetsundervisning

Vad det innebär att utbilda för en hållbar utveckling har debatterats flitigt inom forskningsfältet Environmental and Sustainability Education (ESE) ända sedan begreppet lanserades i Bruntlandrapporten 1988. Redan 1992 beskrev Bob Jickling farorna med att utbilda *för* en hållbar utveckling i sin artikel *Why I don't want my children to be educated for Sustainable Education*. Han menar att eftersom ingen vet vad hållbar utveckling är så blir det problematiskt att utbilda för något som är så abstrakt, utan att samtidigt lyfta fram vilka värderingar som inryms i olika perspektiv på hållbarhet. Jickling argumenterar också för att elever själva måste få möjlighet att bilda sin egen uppfattning. Han skriver:

I would like my children to know about the arguments that support it (Education for Sustainable Development) and attempt to clarify it. But, I would also like them to know that sustainable development is being criticized, and I want them to be able to evaluate that criticism and participate in it if they perceive a need. I want them to realize that there is a debate going on between a variety of stances, between adherents of an ecocentric worldview and those who adhere to an anthropocentric worldview. I want my children to be able to participate intelligently in that debate. To do so, they need to be taught that those various positions also constitute logical arguments of greater or less merit, and they will need to be taught to use philosophical techniques to aid their understanding and evaluation of them. (Jickling, 1992, s.8)

Eleverna behöver alltså i undervisningen, enligt Jickling, få möjlighet att identifiera hur olika perspektiv konstituerar logiska argument, kunna värdera argumenten och få verktyg för att själva ta ställning. Hur undervisningen om hållbar utveckling utformas har sedan början av 1990-talet uppmärksammats på ett flertal sätt. I svensk kontext har olika undervisningstraditioner inom miljöundervisning identifierats (Öhman, 2008). Dessa miljöundervisningstraditioner inrymmer olika förståelse när det gäller synen på miljöfrågor och vad för lösning man menar behövs för en mer hållbar utveckling. Detta innebär även att det undervisningsinnehåll som läraren erbjuder sina elever skiljer sig åt, vilket vi här kommer beskriva.

Den första traditionen är en *faktabaserad* undervisningstradition som beskriver miljöfrågorna som ett kunskapsproblem. Lösningen för att skapa en mer hållbar utveckling inom denna tradition är mer forskning och information. Den faktabaserade undervisningstraditionens syfte är därför att ge en objektiv grund för elever att bygga sitt synsätt på. Genom att lära sig fakta kan eleverna *efter* undervisningssituationen, tack vare den information de fått, göra medvetna och hållbara val. Den andra traditionen är en *normativ* undervisningstradition som beskriver miljöfrågorna som attityd och livsstilsproblem. Lösningen för att skapa en mer hållbar utveckling är att förändra attityder. Undervisningens syfte blir därför att lära eleverna miljövänliga värderingar och attityder. Dessa värderingar och attityder har redan identifierats innan undervisningssituationen av experter och därmed sker demokratiprocessen *före* utbildningen. Den tredje traditionen, en *pluralistisk* undervisningstradition, beskriver miljöfrågor som ett politiskt problem med många olika konfliktande värden. Syftet med en pluralistisk undervisning är att synliggöra de värdekonflikter som uppstår och att hjälpa elever att förstå konflikterna men också att de själva ska ta ställning, vilket kan benämnas som en demokratisk handlingskompetens. Demokratiprocessen sker därmed *i* undervisningssituationen. En utmaning med ett demokratiskt förhållningssätt är enligt Öhman att i undervisningen möjliggöra mångfald, både lokalt och globalt. Utmaningen handlar inte bara om att möjliggöra mångfald utan också om att skapa en förståelse för att när ett alternativ förs fram, så minimeras samtidigt andra möjliga lösningar på framtida problem.

Begreppet hållbar utveckling är ett omstritt och kan innebära många saker. Det betyder också att frågan om hur undervisning i relation till hållbar utveckling görs, blir en viktig fråga. I undervisningen behövs fakta, men också att eleverna får möjlighet att ta del av rådande normer och även lära sig värdera olika normer och förhållningssätt. För att undersöka vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor kommer vi i vår analys att använda oss av de ovan beskrivna miljöundervisningstraditionerna. Mer om det konkreta tillvägagångssättet beskrivs under metod.

Metod

För att undersöka vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor har vi genomfört kvalitativa enkäter med i huvudsak öppna frågor där slöjdlärare skrivit svar i löpande text. Enkättypen har likheter med strukturerad kvalitativ intervju och den öppna karaktären är särskilt lämpad när man, som i vårt fall, vill utforska områden där tidigare forskning i stor utsträckning saknas (Bryman, 2018) och samtidigt eftersträvar en flödig och personligt baserad data (Cohen, Manion & Morisson, 2007). Denna artikels resultatredovisning grundas på enkätens totalt tio öppna frågor som berör följande frågeområden: hur informanterna arbetar med hållbar utveckling, vad elevuppgifterna innehåller, informanternas motiveringar och prioriteringar i relation till valt undervisningsinnehåll, upplevda didaktiska utmaningar och möjligheter i arbetet samt vilka innebörder informanterna lägger i hållbar utveckling i relation till slöjd. I enkäten finns också några slutna bakgrundsfrågor gällande kön, materialinriktning och antal år i yrket.

Enkäten genomfördes 2018 och har delats ut till 185 yrkesverksamma slöjdlärare varav 70 lärare har inkommit med svar. Slöjddämnet inrymmer en traditionell uppdelning mellan män och kvinnor kopplat till de olika materialområden som ingår i ämnet (Westerlund & Sigurdson, 2018). Svaren på enkätens bakgrundsfrågor visar hur slöjdlärarna täcker de olika materialområdena, och det textila området

dominerar. Av de totalt 70 lärarna undervisar 43 lärare huvudsakligen med textil inriktning medan 20 lärare undervisar med inriktning mot trä och metall. Sju av lärarna undervisar inom samtliga materialområden. Övervägande delen av enkätsvaren kommer också från kvinnor (totalt 55 av de 70 svaren). Även om vi ser intresseväckande skillnader i hur lärare med undervisning i de olika materialområdena relaterar till hållbar utveckling är vårt fokus i denna artikel att närma oss slöjddämnet som en helhet.

Informanterna uppvisar en bredd vad gäller hur länge de varit yrkesverksamma som slöjdlärare från 1 år till 20 år eller mer (se tabell 1). 14 lärare har lämnat frågan obsevarad.

Tabell 1. Slöjdlärarnas antal år i yrket.

| År i yrket | Antal lärare |
|-----------------|--------------|
| 1–2 år | 25 lärare |
| 3–5 år | 12 lärare |
| 6–10 år | 5 lärare |
| 10–15 år | 8 lärare |
| 16–20 år | 5 lärare |
| 20 år eller mer | 1 lärare |

Ett missivbrev med information om studiens syfte har bifogats enkäten. Deltagandet har varit frivilligt och inlämnade och arkiverade enkätsvar innehåller inga namn eller personuppgifter.

Efter insamling har enkäterna sammanställts fråga för fråga. Analysen av materialet har genomförts med kvalitativ innehållsanalys (Esaiasson, Giljam, Oscarsson, Town & Wängnerud, 2017; Trost & Hultåker, 2016) Inledningsvis läste vi forskare igenom enkätmaterialet i sin helhet för att få en uppfattning om innehållet och en överblick att relatera till i det fortsatta analysarbetet. Esaiasson m. fl. (2017) beskriver hur kvalitativ innehållsanalys kräver noggrann läsning av såväl helhet som delar för att komma åt den mening som finns i texten. Den fortsatta analysen gjordes i två steg baserade på studiens två forskningsfrågor, vilket vi konkretiserar nedan.

Vår första forskningsfråga är att identifiera vilket undervisningsinnehåll lärarna beskriver i enkäterna. I ett första analyssteg lästes enkätsvaren igenom ett flertal gånger och olika innehåll markerades. Därefter sökte vi likheter och skillnader med hjälp av konventionell innehållsanalys, där kategorisering och tematisering sker induktivt. Analysen resulterade i tre olika teman vad gäller beskrivningarna av undervisningsinnehållet: (1) återbruk, (2) materialkunskap och (3) hållbar konsumtion. De första två temana var framträdande i nästa alla informanternas svar, men gavs olika innebörd, vilket synliggörs i en rad olika underteman. Det tredje temat, hållbar konsumtion, var inte lika vanligt förekommande och lyftes uteslutande av lärare som undervisar i det inom det textila materialområdet. Under resultatdelen har vi valt att presentera olika förståelser av de tre temana. Citaten som presenteras är ämnade att ge en konkret förståelse för vad lärarna ger uttryck för.

I det andra analyssteget riktades vårt intresse mot hur lärarna beskriver sin undervisning. Som analysverktyg använde vi oss här av de tre olika undervisningstraditionerna inom miljöundervisning; en faktabaserad; en normativ samt en pluralistisk undervisningstradition (Öhman 2008). Analysen utgick ifrån de tre redan identifierade temana, och syftade till att identifiera olika undervisningssätt. Den andra forskningsfrågan om vilka undervisningstraditioner som lärarna ger uttryck för besvarades därmed med en riktad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2003) och således en mer deduktiv ansats. En utmaning för den andra analysen var att enkätsvaren ibland var kortfattade och att lärarna inte alltid fördjupat beskriver hur de undervisar. Detta syns framför allt genom att den pluralistiska undervisningstraditionen inte är framträdande i enkäterna. Om det beror på hur frågorna är formulerade eller om en pluralistisk undervisningstradition inte är framträdande i slöjddämnet återkommer vi till i diskussionen. Förutom detta finns även andra aspekter av metodval att beakta. Valet av enkät med öppna frågor kräver vilja

och förmåga hos informanten att i fri text besvara frågor om den egna undervisningen, något som enligt Trost & Hultåker (2016) kan exkludera vissa informanter. Att sätta ord på undervisningspraktiken och hur man gör är inte direkt överförbart till vad som sedan sker i undervisningspraktiken. Studien har också krävt etiska överväganden av oss forskare, då det andra steget i analysmodellen har drag av kritisk analys (Esaiasson m. fl., 2017) genom att vi inte enbart summerar och klargör, utan även ifrågasätter vad slöjdlärarna ser ut att ta för givet om hållbar utveckling. Vi har därför valt ett idécentrerat upplägg (Esaiasson m. fl., 2017) som fokuserar förekomsten av olika idéer om slöjd och hållbar utveckling framför ett aktörsfokuserat upplägg som tydligare skulle ha betonat enskilda lärares enkätsvar. Vår analys har därmed snarare fokuserat på olika svar, snarare än hur många som säger vad. Avsikten är att bidra till utveckling av ett undervisningsområde som erkänt är komplext och i behov av utveckling.

Resultat

Undervisningsinnehåll

När enkätsvaren analyserats utifrån vår första analysfråga om vilket undervisningsinnehåll om hållbar utveckling som lärarna lyfter fram i beskrivningen av sin undervisning, framkommer tre olika teman: *Återbruk*, *Materialkunskap* och *Hållbar konsumtion*. Nedan beskriver vi dessa mer i detalj.

Återbruk

Det första temat är återbruk vilket merparten av lärarna lyfter eller nämner som något de arbetar med. Vid närmare analys så framkommer olika förståelser av återbruk. Ett sätt som många slöjdlärare lyfter med återbruk är vikten att ta till vara på allt slöjdmaterial och att inte slänga spillbitar.

Vi har arbetat med återbruk av metall (tex konservburk). Tjatar ofta om att inte slänga spillbitar utan att de kan användas mer. (01:1)

Vi återanvänder spillvirke både från slöjden och av det som blir kvar i skolan. (17:1)

Vi återanvänder mycket material, nästan allt i smedjan är gammalt skrot. (22:1)

Återbruk av t. ex. klädesplagg till 'fulmonster'. Stoppar ibland med spilltyger tex boxesäckar. Spar 'alla' tygbitar till lapptechnik, applikation. (25:1)

Citaten ovan visar att undervisningsinnehållet om återbruk handlar om att inte slänga material utan istället ta till vara överblivet material. Ett ytterligare exempel på att inte slänga något är att en lärare beskriver att hon lämnar in det textila avfallet som produceras i klassrummet till t. ex. klädkedjan H&M, vilket hon sedan berättar om för eleverna (25:1).

En annan förståelse av återbruk som framkommer är att i själva arbetsprocessen i slöjd vara sparsam med material:

I processen arbetar jag med att få eleverna att förstå var de ska klippa och såga för att spara material (resurssnålhet). Detta förmedlas till eleven i ett större perspektiv – samhälle och miljö. (42:1)

Det som citatet ovan lyfter är att i slöjddandet nyttja och ta vara på material. Undervisningsinnehållet blir här att i processen inte använda onödigt mycket material och att utifrån ett hantverksskunnande kunna göra smarta val.

Ett tredje exempel på återbruk som framkommer som ett undervisningsinnehåll, är att få kunskap om second hand och att återanvända kläder. Några lärare beskriver att de gör besök i second hand-butiker och beskriver att elever därmed kan se att man inte behöver köpa nytt (53:1). Det sista exemplet på undervisningsinnehåll om återbruk som vi identifierat beskriver att eleverna själva får göra om ett begagnat plagg till en ny personlig produkt. Det kan exempelvis innebära att göra en ny produkt av en använd t-shirt (52:1). Denna process brukar ibland kallas för up-cycling, dvs. när ett föremål får ett nytt värde i och med att det förvandlas till en ny produkt.

Sammanfattningsvis beskriver det första temat, återbruk, fyra olika undervisningsinnehåll: att inte slänga restmaterial, sparsamhet av material i processen, att återanvända kläder och up-cycling processer.

Materialkunskap

Det andra temat som merparten av lärarna lyfter som ett hållbarhetsinnehåll är att få kunskap om material. Men även här skiljer sig undervisningsinnehållet när det gäller vad för kunskap om material som lyfts fram:

Ekologiska tyger – så långt det är möjligt. Återbruk av tyg, främst jeans. (05:1)

Jag är noga med att förklara för eleverna varför vi t. ex. använder så mycket furu (billigt, har mycket etc.) (03:1).

Övergripande arbetar jag så långt det är möjligt med närproducerat material och miljövänligt(are) produkter. Ex. närsågat furuvirke och lösningsfria produkter. I undervisningen relaterar jag till dom valen inför eleverna och för diskussionen om det i grupperna. (61:1)

Jag handlar ekologiska garner, återanvänder jeans som blivit till garn, nya alternativa produkter som garn av bambu och mjölk och berättar om dem för att förhoppningsvis väcka nyfikenhet och medvetenhet hos ungdomarna. (67:1)

Från citaten ovan ser vi att att materialkunskap som hållbarhetsfråga kan innebära olika saker. Ekologiska tyger pekar det första citatet på. Närproducerat material, så som furu lyfts också fram med argumentet att det är billigt och lättillgängligt i Sverige. Men alternativa material så som garn som är gjort av bambu eller mjölk, lyfts också fram. Dessa svar skiljer sig därmed åt i vad som anses vara hållbart. Hållbarhet kan innebära att ett material är närproducerat, billigt, miljömässigt framställt, eller gjort av alternativt material (som bambu men som därmed inte är närproducerat).

I vissa av lärarnas utsagor framkommer det också att lärarna beskriver för sina elever att olika material har olika egenskaper som gör dem bättre eller sämre lämpade till olika användning (07:1), att materialen är av betydelse för kvaliteten och vikten av att göra saker som håller (22:1). Andra lärare framhåller att ull är bättre än akryl (05:1) eller att de låter eleverna lära sig känna skillnad mellan naturliga och konstgjorda material och att den taktila upplevelsen därför är viktig (65:1).

När materialkunskap framträder som ett undervisningsinnehåll görs det på fem sätt: ekologiska material, närproducerade material, billiga material, utifrån materialets egenskaper och taktila erfarenheter av material.

Hållbar konsumtion

Det tredje temat som framkommer i enkäterna gällande undervisningsinnehåll i slöjddämnet är hållbar konsumtion. Det handlar både om att förstå den textila industrin och hur den påverkar miljön (26:1), men också om att förstå hur man som konsument kan påverka eller agera på ett mer hållbart sätt. Många av lärarna beskriver att de visar film om hur textilier blir till och att eleverna därefter får återbruka eller diskutera sin relation till kläder:

Jag har låtit alla elever jag undervisar 3–9 se en film om hur olika tyger blir till. Sedan har eleverna själva fått forska om ett tygmateriale och redovisat för varandra. Därefter har vi pratat om hållbar utveckling. Hur de själva tänker om vårdandet av textilier ”slöseri”. Många bra svar kommer de fram till bl. a. återbruka, ge bort för små kläder, sy nytt av gammalt m.m. De yngre har bl. a. fått väva för att kunna koppla det till hur det i princip går till att göra ett vävt tyg. (34:1)

Hållbar konsumtion innebär, vilket blir tydligt i citatet ovan, att diskutera hur kläder kan vårdas och att man kan ge bort kläder man inte använder. Men det kan också innebära att man som konsument kan välja eller hur insikten om var ens kläder är gjorda:

Vilket material har din tröja + land. (55:1)

Mode – hållbart mode, hur kan du som konsument välja. Återbruk, lappteknik. Olika materials miljöpåverkan, odling, tillverkning. (27:1)

Vidare kan hållbar konsumtion också, enligt lärarnas utsagor, handla om att förstå hur material framställs och hur kläder kan lagas, vilket kommer till uttryck i citaten nedan:

Materiallära – vilka material använder vi, varför, var kommer de ifrån, vem tillverkar, odlar, kemikalier m.m. Pratar om inköp, t. ex. deras kläder, hur påverkar det hur många har det, använder det m.m. (16:1)

Grupparbete om hållbar utveckling – hur ser TK-industrin ut och vad kan vi göra, lappa och laga. (23:1)

Sammantaget framträder hållbar konsumtion på olika sätt. Det kan innebära att få kunskap om textilindustrin och hur den påverkar miljön, hur kläder kan vårdas, sys om eller ges bort, att eleven som konsument kan agera och medvetet välja vad man handlar men också som konsument ha kännedom om var materialen kommer ifrån.

Tabell 2. Sammanfattar lärarnas beskrivningar av innehållet i deras undervisning om hållbar utveckling.

| Undervisningsinnehåll | Exempel |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Återbruk | <ul style="list-style-type: none"> - Att inte slänga restmaterial - Sparsamhet av material i processen - Att återanvända kläder (second hand) - Up-cycling processer |
| Materialkunskap | <ul style="list-style-type: none"> - Ekologiska tyger - Närproducerade material - Billiga material - Materialens egenskaper - Taktila erfarenheter |
| Hållbar konsumtion | <ul style="list-style-type: none"> - Kunskap om textilindustrin och hur den påverkar miljön - Hur kläder kan vårdas, sys om eller ges bort - Att eleven som konsument kan agera och medvetet välja vad man handlar och ha kännedom om var materialen kommer ifrån |

Undervisningstraditioner i undervisningsinnehållet om hållbar utveckling

När vi analyserat materialet utifrån miljöundervisningstraditionerna framkommer att samtliga tre undervisningstraditioner finns representerade i enkäterna. Två av traditionerna, faktaorienterad undervisningstradition och normativ undervisningstradition, är rikligt förekommande medan den pluralistiska undervisningstraditionen inte framkommer i samma utsträckning. Nedan utvecklar vi detta och ger en mer utförlig beskrivning.

Faktabaserad undervisningstradition

Den faktabaserade undervisningstraditionens syfte är att ge en objektiv grund för eleverna. Med hjälp av den fakta som eleverna får i undervisningen kan de göra medvetna och hållbara val efter själva undervisningssituationen. Många av lärarna ger uttryck för en faktabaserad undervisningstradition genom att i sin undervisning betona fakta om material (44:4), materialens påverkan på miljön (46:1), fakta om textilindustrin (68:8), hur våra kläder produceras (34:3), och fakta om hur man kan hantverka eller slöjda för att ta vara på spillmaterial (52:5) och undvika spillmaterial (31:1).

Alla tre temana som framkom som undervisningsinnehåll finns representerade i denna kategori, det vill säga att fakta om återbruk, fakta om materialkännedom och fakta om hållbar konsumtion är framträdande. Vi ser också att fakta spänner över alla tre dimensioner av hållbar utveckling. Fakta om den ekonomiska dimensionen som till exempel billiga material (69:1) eller fakta om hur man sparar på material i processen har också en ekonomisk dimension (66:5). Den ekologiska dimensionen är också framträdande, exempelvis genom att fakta om hur man sparar och tar vara på material i slöjdandet förmedlas (42:1), vilket utsagorna i återbrukstemat lyfter. Likaså finns fakta om material i lärarnas utsagor om materialkunskap (34:10) och fakta i relation till att textilindustrin inte är att betrakta som

hållbar (44:1). Den sociala dimensionen är också framträdande när fakta om hur man som konsument kan göra medvetna val beskrivs (46:1).

Normativ undervisningstradition

Gällande den normativa undervisningstraditionen så framträder fem olika normer i enkätsvaren: (1) slösa inte, (2) undvik plast, (3) slöjd – det miljövänliga alternativet, (4) värdera det egengjorda och (5) bli en hållbar konsument. Vi kommer nedan beskriva dessa normer mer utförligt med hjälp av citat.

Slösa inte

Den första normen som framkommer i enkätsvaren och som många av lärarna lyfter är att det inte är hållbart att slösa med material. Det finns två argument för varför detta inte är hållbart, dels att det kostar pengar och att man därför inte ska slösa på material, och dels att slöjdmaterialet är en naturresurs och det därför är viktigt att inte slösa med materialet. Detta blir exempelvis tydligt i citaten nedan:

När man ber elever vara sparsamma handlar det inte bara om pengar utan man nämner i samma andetag, tänk på miljön. (67:1)

Tjatar ofta om att inte slänga spillbitar utan att de kan användas mer. (01:1)

Slösa med material är alltså inte hållbart och att vara sparsam handlar både om att spara pengar och att spara på miljön.

Undvik plast

Den andra normen som framkommer i enkätsvaren handlar om att inte använda plast. Några av lärarna beskriver att de har projekt där elever syr tygkassar, vilka kan användas istället för plastpåsar (08:1). Men normen om att undvika plast innefattar också plaster i själva slöjdmaterialet, vilket nedanstående citat beskriver:

Projekt tygkasse – mycket fokus på platen i vår närmiljö. Ullgarn istället för akryl. (05:1)

Läraren erbjuder alltså eleverna garn av ull istället för av akryl, som är framställt av plast. Ytterligare en lärare ger uttryck för detta när hon beskriver att tidigare lärare hade köpt in mycket syntettyger innehållande plaster, så som fleece och andra polyestertyger, vilka hon egentligen inte vill använda:

Jag vill slänga ut fleece och akryl men eftersom jag inte är ensam slöjdlärare på skolan så får jag arbeta med de material som finns och som mina äldre och mer erfarna slöjdkollegor beställer hem. Ska dock lyfta detta med dem vid lämpligt tillfälle (68:4).

Läraren beskriver i citatet ett dilemma, att hennes kollegor har köpt in syntetmaterial men att hon själv vill undvika plaster. I båda citaten ovan är normen att undvika plast närvarande.

Välj det miljövänliga alternativet

Den tredje normen som framträder är att välja det mer miljövänliga alternativet och det som blir tydligt i citaten nedan är att det finns ett mer miljövänligt sätt:

Använder endast material som är återvinningsbara och har utvecklats med hållbar utveckling i åtanke (11:1).

Återanvända material, arbeta miljömässigt kring färghantering och återvinna miljömaterial (13:1).

Konkret innebär detta att materialen ska vara återvinningsbara och att miljövänlig färg används. Specifikt vilka material som är miljövänliga eller vad det innebär arbeta miljövänligt kring färghantering framkommer inte av svaren.

Värdera det egengjorda

Den fjärde normen som framträder i enkäterna är värdet av det egna arbetet med att framställa ett föremål, till skillnad från föremål man köper. Detta blir tydligt i citatet nedan:

Vi pratar om hur man värderar saker man gjort själv och gamla saker som har affektionsvärde jämfört med färdigköpta saker (67:1).

Normen pekar alltså på den personliga eller känslomässiga relationen som antas skapas när man gör något själv, och som antas skilja sig från relationen till ett köpt föremål.

Bli en hållbar konsument

Den femte normen som är framträdande är att eleverna ska bli hållbara konsumenter, vilket framgår i citatet nedan där lärarna beskriver hur slöjd bidrar till hållbarhet:

Massor. Genom att få eleverna att tänka till om sin egen klädkonsumtion/modekonsumtion (27:9).

Hållbart mode: Mode – hållbart mode, hur du som konsument kan välja (27:1).

Här flyttas fokus från att eleverna är producenter, det vill säga att de slöjdar olika produkter, till att fokusera på eleverna som konsumenter i samhället och specifikt på klädkonsumtion.

När vi har analyserat vilka normer som är framträdande blir det tydligt att hållbarhetsfrågan både är komplex och normativt laddad. Vilka pedagogiska konsekvenser det får för undervisningen om hållbarhetsfrågor i slöjddämnet är något vi kommer tillbaka till i diskussionen.

Pluralistisk undervisningstradition

När det gäller den pluralistiska undervisningstraditionen är den inte lika framträdande i enkätsvaren. Med andra ord är en undervisning som i själva undervisningssituationen visar på olika perspektiv och som uppmuntrar eleverna att själva ta ställning inte lika framträdande. Ett par enkätsvar öppnar dock upp för ett pluralistisk förhållningssätt. Det första exemplet är den sinnerliga kunskap som en av lärarna ger uttryck för att eleverna får lära sig. Materialkännedomen kan utifrån citatet nedan antas ligga till grund för hur eleverna väljer vilket material de ska använda:

I skolan får eleverna kunskaper om materialkännedomen genom bl. a. att taktilt uppleva, se och arbeta med olika material. Ofta får de välja fritt vilka material de vill arbeta med, t. ex. konstgjorda, naturliga. Ibland får de arbeta med lärares bestämda material och sedan jämföra hur de upplevde naturliga och konstgjorda material. (65:1)

I citatet framkommer det att eleverna själva får avgöra hur material känns och hur de upplever materialen. Det finns alltså inte ett svar på vad som anses vara ”bättre” eller ”sämre”, utan undervisningen ger möjlighet för eleven att avgöra detta. Ett annat exempel på när man kan ana en pluralistisk undervisningstradition är när diskussion med elever lyfter att olika aktörer har ansvar, som i citatet nedan:

Ibland har vi arbetat ämnesöverskridande med svenska och historia på temat Hållbar utveckling, med samma presentation. Jag visar filmen Giftiga kläder där vi arbetar med diskussionsfrågor som: Vad i filmen reagerar du mest på? Vad kan vi som konsumenter göra åt problemen? Varför tar inte myndigheter eller företag ansvar för dessa problem? (67:1)

Vad som är intressant i citatet ovan är att i undervisningen inte bara betonas elevernas ansvar – vad de ska göra, utan genom att ställa frågan om varför inte myndigheter eller företag tar ansvar för dessa problem betonas att det även finns andra aktörer som också borde ta ansvar. Därmed kan man anta att läraren, genom att ställa en sådan fråga, öppnar upp för att olika aktörer och olika perspektiv kan komma till uttryck i undervisningen.

De två öppningarna mot en pluralistiska undervisningstraditionen som framträder i lärarnas utsagor är att eleverna genom sinnerliga upplevelser får ta ställning till och välja material och att frågan om vem som ges ansvar (individer, politiker, företag) för hållbarhetsutmaningar lyfts i undervisningen.

Tabell 3. Sammanfattar resultatet utifrån vilka undervisningstraditioner som framträder genom lärarnas utsagor.

| Undervisningstradition | Undertema | Exempel |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faktabaserad | | Fakta om: -material -materials påverkan på miljön -textilindustrin och hur kläder produceras -hur man tar vara på spillmaterial -hur man undviker spillmaterial |
| Normativ | slösa inte undvik plast välj det miljövänliga alternativet värdera det egengjorda bli en hållbar konsument | - spara på material och på miljön - tygpåsar bättre än plastpåsar och hellre naturmaterial än syntetmaterial -återvinningsbara material och miljövänliga tyger och färger -egengjorda produkter har ett större affektionsvärde -elever är inte bara producenter utan konsument, specifikt klädkonsumtion fokuseras |
| Pluralistisk | | - genom sinnliga upplevelser ta ställning till och välja material - ansvarsfrågan (individ, politiker, företag) för hållbarhetsutmaningar lyfts i undervisningen |

Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka vad och på vilket sätt slöjdlärare undervisar om hållbarhetsfrågor. Ett av de viktigaste resultaten som studien visar är att slöjdlärare arbetar med hållbarhetsfrågor på olika sätt. Vi har identifierat tre övergripande teman: att återbruka, att få kunskap om material och hållbar konsumtion. Även om samma ord används i lärarnas beskrivningar så skiljer det sig åt mellan olika lärare vad återbruk innebär, vilket vi kommer diskutera vidare nedan. Vi har också identifierat att slöjdlärares arbetsätt varierar. I lärarnas utsagor finns alla tre miljöundervisningstraditioner representerade, även om den faktabaserade och normativa är den mest framträdande. Nedan kommer vi att diskutera vårt resultat i relation till tidigare forskning och vilka pedagogiska konsekvenser resultatet kan tänkas få.

Slöjdundervisningens innehåll

Att hållbar utveckling kan komma till uttryck på olika sätt i slöjdundervisning har tidigare forskning visat (Hofverberg m. fl., 2017; Ahlskog-Björkman m. fl., 2020), vilket också vårt resultat bekräftar. Exempelvis beskriver lärarna att de arbetar med återbruk, materialkunskap och hållbar konsumtion men lärarnas beskrivningar gällande vad det innebär, rent konkret, skiljer sig åt. Till exempel, att återbruka kan innebära att ta till vara på spillmaterial men det kan också innebära att i själva slöjdandet tänka ekonomiskt om material, som att såga på rätt ställe eller lägga ut mönstret på tyget på ett ekonomiskt sätt. Med andra ord beskriver lärarna olika undervisningsinnehåll, även om samma ord så som återbruk används. Detta är intressant utifrån ett pedagogiskt perspektiv då återbruk kan peka på att göra en hållbar produkt, men också på ett hållbart slöjdande i själva arbetsprocessen. Detta kan föra med sig att undervisningen har olika syften och därmed också olika undervisningsätt. Hofverberg (2019) för en likande diskussion i sin avhandling, där hon pekar på hur återbruksprojekt ofta ses som kreativtetsprojekt

där elever själva får välja vad och hur de ska återbruka. Den pedagogiska idén i dessa fall är att elever själva ska komma på lösningar vid återbrukande. Till exempel att ta vara på spillmaterial – vad kan man göra av den här spillbiten? – vilket skiljer sig från att i själva processen ta tillvara materialet på ett ekonomiskt sätt. Det ena behöver inte utesluta det andra, men det bör uppmärksammas att återbruk kan ha olika hållbarhetssyften. I det första exemplet är det kreativitet som är i förgrund, och i det andra att vara återhållsam med material. Poängen är inte att de ena är bättre eller sämre, utan att återbruk som undervisningsinnehåll för med sig olika pedagogiska syften.

Att hållbar konsumtion har en framträdande roll i lärarnas utsagor, inte minst inom materialområdet textil, är kanske inte förvånande men samtidigt lite anmärkningsvärt. Slöjddämnet har en tradition av att vara ett ämne där elever får slöjda och göra produkter – eleverna är med andra ord primärt producenter. Men när undervisningsinnehållet riktas mot hållbar konsumtion förskjuts innehållet till att elever blir konsument. De får lära sig både om klädproduktion och hur man på ett hållbart sätt kan hantera kläder. Det sker alltså en förskjutning här gällande innehållet, från producent till konsument. Att lära sig om hållbar konsumtion öppnar upp för en mängd andra frågor som rör både sociala och etiska frågor, så som textilarbetares villkor eller hur miljö exploateras.

Något annat vårt resultat visar är att lärarnas utsagor om hållbarhetsfrågor inte bara skiljer sig åt, utan också kan motsäga varandra. Till exempel lyfter nästa alla lärare materialkännedom som en viktig hållbarhetsfråga, men vad som uppfattas som ett hållbart material är inte entydigt. Är det ett närproducerat material, ett billigt material, eller ett material som framställs på ett ekologiskt sätt? Om inte detta framkommer, vilka antaganden som ligger till grund för vad som anses vara hållbart, finns det en risk att vad som uppfattas som ett hållbart material kan vara vad som helst och därmed kan begreppet urvattnas.

Vad som anses vara hållbart och vad som understödjer det – att det finns olika normer och värden som ligger till grund för antagandet – blir också framträdande när resultatet analyseras utifrån en normativ undervisningstradition. Specifikt identifierade vi fem olika normer: (1) slösa inte (2) undvik plast (3) välj det miljövänliga alternativet, (4) värdera det egengjorda och (5) bli en hållbar konsument. Utifrån ett pedagogisk perspektiv, blir det intressant att visa hur dessa normer är rotade i olika förståelser av hållbarhet. Eller annorlunda uttryckt, om dessa normer accepteras som rimliga tillvägagångssätt för att bidra till ett hållbart samhälle kommer det resultera i olika samhällen. Vi ska ge några exempel. Normen *att inte slösa* skulle givetvis kunna appliceras på många olika förståelser kring vad som är ett hållbart samhälle. Däremot vet vi att ur ett historiskt perspektiv har sparsamhet och att använda alla delar av ett material varit gällande i många svenska hem och hushåll. Den största orsaken till detta är att textilier var dyra och man hade helt enkelt inte råd att inte ta vara på allt material. Att inte slösa har därmed rötter in i en svensk allmogekultur där allt togs tillvara. Idag är situationen i Sverige annorlunda. Att inte slösa blir istället en moralisk fråga – och ett sätt att tänka på miljön.

En annan norm som framträder är *värdet av det egengjorda*, vilket uppmärksammar affektionsvärdet av det man gjort själv till skillnad från köpta produkter. Denna tanke kan vi förstå som en hållbarhetsidé som lyfter och uppmärksammar handens arbete, snarare än maskingjorda produkter, vilket Arts and Craft-rörelsen var företrädare för (Hofverberg m. fl., 2017). Här ställs handens arbete i kontrast till maskinens arbete. En bärande tanke inom Arts and Craft-rörelsen var att maskinen och industrins utveckling har lett till att hantverk inte längre uppskattas och man ville återinföra slöjdande för slöjddandets skull. Denna tanke skiljer sig radikalt mot normen *att bli en hållbar konsument*, vilken också är framträdande i vårt resultat. Att bli en hållbar konsument bygger på idén att vi kan fortsätta konsumera, men att vi behöver göra det på ett mer hållbart sätt. Inom hållbar konsumtion betonas ofta ny teknik och grön produktion som lösningar för att skapa ett mer hållbart samhälle.

Ett ytterligare exempel på ett normativt hållbarhetsideal, som är framträdande i vårt resultat, är att *undvika plast*. Plastens vara eller icke vara finns det olika åsikter om, vilket relaterar till hur och om vi kan skapa ett hållbart samhälle. Konsekvenserna av plastanvändningen kan också förstås utifrån hur människan idag lever och hanterar plastprodukter. Ett vanligt förekommande argument mot plaster är att de till slut hamnar i haven (World Economic Forum, 2016). Det kan härledas till hur ofta vi tvättar kläder av syntetfibrer (t. ex. polyester, akryl) men också till att människan helt enkelt inte hanterar sitt skräp på ett ansvarsfullt sätt och det därmed hamnar i naturen och på havsbotten. I detta fall blir plastfrågan inte en fråga om konsumtionscykeln, och inte heller om produktion primärt, utan istället en livsstilsfråga.

Vår poäng med att diskutera olika normer är just att visa hur de är rotade i olika idéer om ett hållbart samhälle. Detta menar vi är viktigt att uppmärksamma i undervisningen. Det finns med andra ord inte ett sätt som slöjdande bidrar till hållbar utveckling på, utan många – ibland motstridiga – och detta behöver både elever och lärare få möjlighet att se och förstå. Många forskare har just poängterat att ett viktigt undervisningsinnehåll inom utbildning för hållbar utveckling är att elever själva får möjlighet att identifiera hur olika perspektiv konstituerar logiska argument, och att elever får möjlighet att kunna värdera argumenten och ges verktyg för att själva ta ställning (Jickling, 1992; Stevansson, Broad, Dillion & Wals, 2013). I vårt resultat finns det öppningar mot detta – i en pluralistisk undervisning – när elever genom att känna och uppleva olika material får en förståelse kring olika materials kvalitéer och när undervisningen ger möjlighet att diskutera hur olika aktörer kan behöva ta ansvar i hållbarhetsfrågan.

Lärares olika förhållningssätt i undervisningen

Nordisk slöjdforskning har visat att slöjdlärare kan inta olika förhållningssätt eller utgöra olika idealtyper när de undervisar, vilket påverkar undervisningsinnehållet. En intressant fråga i relation till detta är vad som händer när ett ämneområde som hållbar utveckling kommer in i en specifik praktik. I vår enkät till slöjdlärarna frågade vi inte vilket eller vilka förhållningssätt som lärarna själva ansåg sig använda sig utav i sin undervisning, men däremot kan vi utifrån svaren där lärarna berättar vad de gör, och deras beskrivningar av på vilket sätt, se att en faktabaserad och en normativ undervisningstradition är framträdande medan den pluralistiska undervisningstraditionen är mer sparsamt förekommande.

Om vi utgår från att våra resultat stämmer, vilka konsekvenser får detta för det möjliga innehållet i undervisning om slöjd och hållbar utveckling? Vårt resultat visar att faktabaserad och normativt baserad undervisning är mest framträdande. Denna dominans i slöjdundervisningen kan förstås utifrån Hasselskogs (2010) idealtyper instruktör och serviceman/kvinna. Instruktören fokuserar på produkten och instruktörens strategi vad gäller hållbarhet, kan innebära att berätta om vilka material eleverna ska välja eller inte, och att instruera i hållbara tekniker. Medan servicemannen, som också är produktinriktad, till exempel praktiskt kan ordna så att tillgängligt material i slöjdsalen är återbrukat genom att själv samla in återbrukat material till elever och även själv gå med överblivet material till återvinning (vilket en av våra informanter ger uttryck för). Hasselskogs (2019) handledare och pedagog är mindre vanligt förekommande i vårt material. Handledarens strategi att skapa förståelse genom att diskutera och föreslå, framträder i enkätsvaren som diskussioner. Pedagogerna som strävar efter dialog och att relatera till situationer bortom klassrumssituationen betraktar vi vara den strategi som tydligast utgår från en pluralistisk undervisningstradition och pedagogerna är, som framgår i resultatredovisningen, därmed, i relation till hållbarhetsfrågan, i stort sett frånvarande i vårt material.

Här verkar det helt enkelt finnas ett glapp och en obalans mellan de olika förhållningssätt lärare kan inta i undervisningen om hållbarhet, vilket får betydelse för det möjliga undervisningsinnehållet. Det fokus på kreativitet och elevers egna val och ställningstaganden som betonas av lärarstudier i Finland (Lepistö & Lindfors, 2015) framkommer inte lika tydligt i vår studie. Den pluralistiska undervisningstraditionen ser inte ut att ha fäste i slöjdundervisningen om hållbarhet som den beskrivs

av lärarna i enkäten. Vi ställer oss därför frågan vad detta kan bero på? Är det så att de tillfrågade lärarnas förförståelse av vad elever ska lära sig gällande hållbar utveckling gör att de svarar som de gör? Enligt Jeansson (2017) utgår lärare i sin tolkning av kursplanen i hög grad från en egen erfarenhets- och hantverksbaserad förståelse. Det är tänkbart att det finns en förförståelse av slöjddämnet hos lärarna och en stark ämnestradition som bidrar till de svar som framkommer i enkäten och att undervisningsinnehållet om hållbarhet tenderar bli faktabaserat och normativt. En annan tänkbar orsak är att lärarna lutar åt den mer kursplanenära förståelsen av slöjddämnets syfte (Jeansson, 2017). I kursplanen betonas miljöaspekter, vilket därmed gör att det blir rimligt att detta får en framträdande roll. Samtidigt vet vi också att slöjdundervisningens teori enligt Hasselskog (2010) i viss mån är tyst, vilket blir problematiskt i relation till föreställningar om ämnets syfte och innehåll. Ett annat problem som forskare uppmärksammat är också förhållandet mellan produkt – process och hur elever lär sig en mängd saker också i processen, även om själva produkten kanske inte direkt uppfattas som hållbar. Med en större uppmärksamhet på både produktinnehåll och processinnehåll i hållbarhetsundervisning (Hofverberg, 2019), vilket lärande blir då möjligt om slöjd och hållbarhet? Detta vet vi inte utifrån enkäterna, men för att vi bättre ska förstå detta behövs forskning som observerar olika slöjddklassrum där olika lärare med olika förhållningssätt agerar. För att utveckla undervisningen om slöjd och hållbarhet behövs också praktikinära forskning och utvecklingsarbete där lärare och forskare tillsammans prövar och utvecklar metoder.

Sammanfattningsvis kan vi baserat på vår studie se att hållbarhetsfrågor är ett ämne som kan innebära många olika saker i slöjddämnet. Det öppnar upp för många möjligheter, men också pedagogiska utmaningar både när det gäller vad man kan undervisa om och hur undervisningen görs. Hur det än är så finns det inte *en* hållbar utveckling.

Referenser

- Ahlskog-Björkman, E., Porko-Hudd, M., Koch, M., Westerlund., & Carlsen, K. (2020). Nordiska slöjdpedagogers syn på hållbar utveckling som innehåll i slöjdundervisningen. *Techne serien – Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdvetenskap*, 27(2), 64–80.
- Borg, K. (2001). *Slöjddämnet: intryck – uttryck – avtryck*. (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.
- Borg, K. (2008). Slöjddämnet – Alla dessa slöjdpåsar. *I Slöjd vidgar perspektiven KRUT: Kritisk utbildningstidskrift*, 133/134 (1–2), 16–26.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- FN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hämtad från: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Hajer, M. A. (1995). *The politics of environmental discourse: Ecological modernization and the policy process*. Oxford: Clarendon.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Hofverberg, H. (2019). *Crafting Sustainable Development. Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education*. (Doktorsavhandling). Uppsala universitet.
- Hofverberg, H., Kronlid, D. O., & Östman, L. (2017). Crafting sustainability? An explorative study of craft in three countercultures as a learning path for the future. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, 5 (2), 8–21.

- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2003). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Jeansson, Å. (2017). *Vad, hur och varför i slöjddämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen.* (Doktorsavhandling). Umeå universitet.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children educated for sustainable education. *Journal of Environmental Education* 23 (4), 5 – 8.
- Johansson, M. (2019). Materiella och immateriella resurser – hållbar utveckling i och genom slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39 (3), 214–227.
- Koch, M. & Ahlskog-Björkman, E. (2019). Hållbar utveckling och lärande i slöjd. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 185–197.
- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and sociocultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39–57.
- Lutnæs, E., & Fallingen, N. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis – Utvikling av økoliteracy i et samlet kunst- og håndverksfag. *FormAkademisk – Research Journal of Design and Design Education*, 10(3), 1–19.
- Lepistö J., & Lindfors, E. (2015). From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *FormAkademisk – Research Journal of Design and Design Education*, 8:(2), 1– 20.
- Nygren-Landgårds, C. (2002). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education.* (Doktorsavhandling). Åbo Akademi: Åbo Akademis Förlag.
- Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018.* Malmö: Elanders Sverige AB. Hämtad från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975
- SOU 2019:13 (2019). *Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet.* Stockholm: Fritzes.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik – Naturen, skolan och demokratin.* Lund: Studentlitteratur.
- Stevenson, R. B., Broady, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2013). *International handbook of research on environmental education.* New York: The American Educational Research Association by Routledge Publisher.
- UNESCO (1987). *Our common future.* Oxford: Oxford University Press.
- United Nations (2015) Agenda for Sustainable Development. Hämtad från: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Veeber, E., Syrjäläinen, E., & Lind, E. (2015). A discussion of the necessity of craft education in the 21st century. *Techne Series A*, 22(1), 15–29.
- Westerlund, S., & Sigurdson, E. (2018). Slöjddämnet historia i skolan – isärhållande och kön. I E. Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 82–103). Malmö: Gleerups.
- Westerlund, S. (2020). Om slöjddämnet och sociala aspekter av hållbarhet. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 188–205.
- World Economic Forum. 2016. *The New Plastics Economy – Rethinking the Future of Plastics.* Hämtad från: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_New_Plastics_Economy.pdf.
- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democracy responsibility – A pluralistic approach. I J. Öhman (Red.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development – Contributions from Swedish Research* (s.17–32). Malmö: Liber.

Hanna Hofverberg har disputerat i didaktik vid Uppsala universitet med avhandling ”Crafting Sustainable Development”. Hon har även haft en post doc på temat estetik och hållbarhet vid Umeå universitet. Idag arbetar hon som biträdande lektor vid institutionen för naturvetenskap, matematik och samhälle (NMS) vid Malmö universitet. Hon forskar på utbildning som rör miljö – och hållbarhetsfrågor samt hur ’framtidens pedagogik’ materialiseras i skolarkitektur och olika lärmiljöer.

Stina Westerlund är fil.dr och universitetslektor i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet och verksam inom slöjdläro-utbildning. Hon har även ett uppdrag som samverkanslektor inom den nationella försöksverksamheten ULF (utveckling, lärande, forskning) som syftar till att utveckla och pröva hållbara modeller för samverkan mellan skolhuvudmän och lärosäte kring praktisk forskning och verksamhetsutveckling. Forskningsintresset rör reformer för lärares professionsutveckling samt hur reformidéer kring hållbarhet, akademisering och digitalisering tar sig uttryck i slöjdundervisning.