

## **Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden**

### **Siri Homlong**

*I slöjdundervisningen i Sverige är ett av målen att eleven skall utveckla förmågan att göra och motivera personliga ställningstaganden kring estetiska värden. I en studie med elever i grundskolan (Homlong, 2006a,b) visade det sig att eleverna hade klara åsikter om vad de tyckte om några olika mönstrade tyger, men saknade formalestetiska begrepp för att förklara dessa åsikter. De begrundade i stor grad sina ställningstaganden med funktionella användningsområden eller hänvisning till personliga erfarenheter av liknande mönster, färger eller textilier.*

*Undersökningsmetoden som användes i studien *The Language of Textiles* (Homlong, 2006a) var en modifierad Repertory Grid där eleven i flera omgångar skulle välja mellan tre olika mönstrade tyger och motivera valet. Metoden bygger på att den jämförande analysen lyfter fram likheter och olikheter i en process där begrepp och deras motsatsbenämningar lyfts fram. Denna artikel visar exempel på hur eleverna i studien motiverade sina ställningstaganden, i vilka situationer och på vilka områden de hade problem med att förklara orsaken till sina ställningstaganden, och föreslår hur en jämförande analysmetod kan bidra till utveckling av kommunikation kring estetiska aspekter i slöjdundervisningen.*

Sökord: metod, slöjd, intervju, repertory grid, kommunikation

### **Perspektivgrund**

I min forskning (Homlong, 2006a) har jag varit intresserad av att studera hur man kommunicerar estetiska kvaliteter vid arbete i textila material. Huvudsyftet har varit att bidra till en tydligare kommunikation i undervisningssituationer, speciellt i arbete med textila material som är det område där jag har min verksamhet. Mycket kunskap inom olika hantverksområden har med rätta påstått vara av en karaktär som är svår att verbalt formulera och har därför kallats tacit knowledge/tyst kunskap (Polyanyi, 1966/83; Molander, 1993; Rolf, 1995; Johannessen, 1999). Inom lärarutbildningen påpekar vi dock att det är viktigt att lärarna kan förmedla kunskap till eleverna på ett sätt som de kan ta till sig. I slöjden kan vi bl.a. göra detta genom att kombinera talet med bilder och genom att konkret visa ”hur man gör”. I dagens skola handlar det dock i stor grad om att eleven själv aktivt skall

planera och genomföra slöjduppgifter, vilket ställer krav på att eleven kan förmedla sina idéer för det egna arbetet så att läraren kan stödja eleven vidare utifrån de planer och behov den enskilde eleven har. I den svenska kursplanen för slöjd är det dessutom ett utskrivet mål för eleverna att de skall kunna motivera estetiska ställningstaganden (Skolverket, 1996). För att kunna kommunicera sina ställningstaganden inför läraren – som skall avgöra om eleven nått målen – behöver eleverna redskap för att kunna förmedla sina ställningstaganden. Därför blir det viktigt att uppmärksamma kommunikativa aspekter i slöjdundervisningen med fokus på elevens förmåga att uttrycka sig. Eftersom verbal kommunikation är ett viktigt redskap i mötet mellan lärare och elev, har jag intresserat mig för i vilken grad och på vilket sätt eleverna formulerar sig verbalt när de skall förmedla sina ställningstaganden kring estetiska aspekter på textilområdet.

Språket är av grundläggande betydelse för lärandet eftersom kunskap görs synligt och hanterbart genom språket (Magnusson, 2008). Eisner (1997) jämför den verbalt formulerade kunskapen med den oformulerade med de engelska begreppen *looking* och *seeing*, där *seeing* innebär att man i högre grad förstår vad man ser än när man endast betraktar något (*looking*). I perceptionsprocessen finns enligt Vygotskij (2001) funktionerna: uppmärksamhet, igenkännande (minne) och förståelse. Tillägnad kunskap får en plats i individens minne, och en förutsättning för minnet är enligt Vygotskij att de intryck vi får under kunskapsinhämtandet medvetandegörs. Vygotskij hävdar också att tänkandet och språket förenas i ords betydelse och att betydelsen av orden knyts till användelsen av dem, dvs. kommunikationen. Verbalt kan vi endast använda ord som finns i vår vokabulär. Hur vi uppfattar det verbalt sagda, samt hur vi formulerar oss är dock beroende av våra erfarenheter. Erfarenheten har kulturella kopplingar, men hänger även ihop med ålder (Gombrich, 1979). I den individuella arbetsprocessen i slöjdmaterialet, sker vad Vygotskij kallar en interindividuell kommunikation som inte kräver lika tydlig beskrivning av begreppen eftersom individen själv är den som formulerar och tolkar det som kommuniceras. I pedagogiska situationer däremot sker kommunikationen mellan elev och lärare (även elev-elev, se t.ex. Johansson 2002, men i denna artikel är utgångspunkten förhållandet lärare- elev), och då underlättar det givetvis om man är överens om eller tolkar ordens betydelse på samma sätt för att säkerställa att man talar om samma sak och för att handledningen skall vara så effektiv som möjlig.

Dialog och interaktion är viktigt för lärande i skolans alla ämnen och det måste finnas utrymme för att samtala, diskutera och pröva hypoteser (Hägerfelth, 2004; Lindberg, 2005; Magnusson, 2008). Genom samtalen lär sig eleverna nya begrepp och att tänka logiskt, se sammanhang, granska kritiskt och värdera. Begrepp bildas

genom att orden kopplas till föreställningar om dem, dvs.: begrepp = ord + föreställning. Gärdenfors (2005) använder begreppet implicit kunskap och tar utgångspunkt i den intuitiva upplevelsen, som enligt ordboken är ”en direkt förnimmelse av sanning, faktum etc., oberoende av något förnuftsresonemang” (i Gärdenfors, 2005, s. 80). Den intuitiva upplevelsen bygger enligt Gärdenfors på implicit kunskap. Den är kognitiv och erfarenhetsbaserad, och den är svår att uttrycka explicit. Emellertid hävdar han att man över tid genom reflektion till dels kan explicit förklara delar av den intuitiva upplevelsen. Om den implicita kunskapen är kognitiv förklarar detta hur en expert med sin utbildning och övning kan sägas ha en mer ”tränad blick”: ”experter kombinerar information till större meningsfulla enheter, de filtrerar bort irrelevant information och de förlitar sig på en större uppsättning mentala modeller” (Gärdenfors, 2005, s. 80). Expertens erfarenheter gör därför att information lättare och snabbare kan uppfattas, kombineras och filtreras så att den intuitiva ”sanningen” lätt framträder utan att experten uppfattar den bakomliggande förnuftsprocessen. Klarén (2006) hävdar att när man lär sig något eller gör en erfarenhet innebär det alltid att man erövrar ett sätt att välja vad som i sammanhanget bör uppmärksammas. Han kallar detta för uppmärksamhetsstruktur och hävdar att förmågan att se något som något eller se något i något utgör själva grunden för mänsklig utveckling.

I denna artikel används begrepp som estetiska aspekter, estetiska kvaliteter och estetiska värden. Begreppet estetiskt härstammar från ett grekiskt ord för perception; aisthesis och handlar om vad vi upplever genom våra sinnen. Hermerén (1988) klassificerar fem typer av estetiska kvaliteter: emotionella-, beteende-, gestalt-, smaks- och affektiva kvaliteter. Med estetiska kvaliteter i denna artikel tas utgångspunkt i begreppet använd estetisk för att ringa in allmänna estetiska/sinnliga erfarenheter som genereras i formgivningsprocesser då man laborerar med gestaltningskvaliteter (Farstad, 2003, s. 71). Gestaltkvaliteter är centrala inom formgivningsprocesser då man laborerar med element som färg, form, punkt, linje, textur mm. (Albers, 1987; Skjeggstad, 2001; Wong, 1993). Dessa olika estetiska element används och kombineras på olika sätt för att ge speciella uttryck som ger upphov till olika tolkningar beroende av betraktarens/användarens erfarenheter. Estetiska värden kopplas i denna artikel till individens (elevens) värderingar utifrån den upplevelse de estetiska kvaliteterna genererar, och är tillsammans med estetiska gestaltkvaliteter olika estetiska aspekter som kan vara aktuella att samtala om i slöjden.

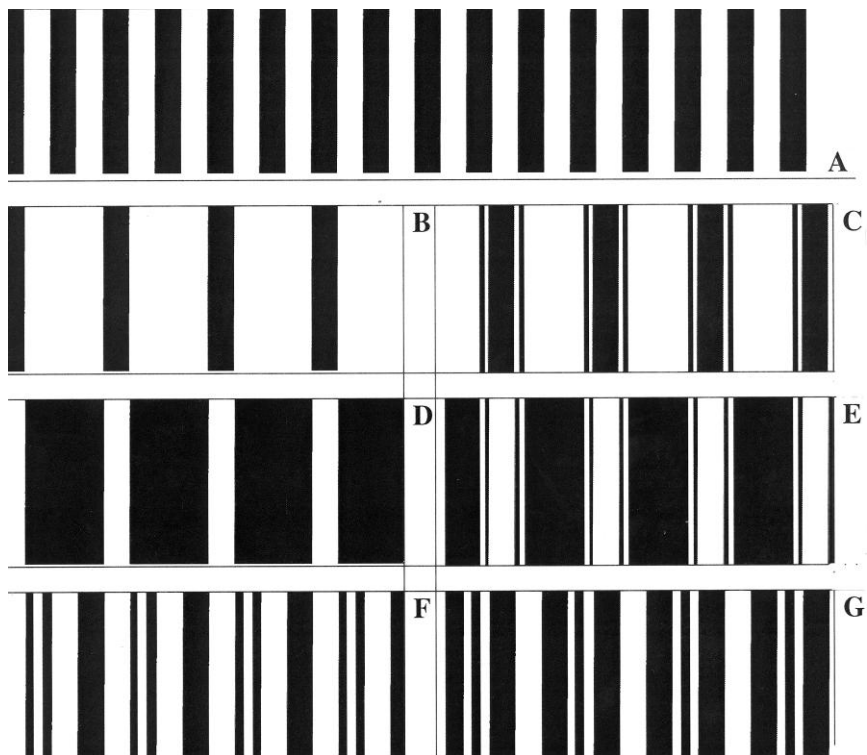
Om vi bidrar till utveckling av den ”tränade blicken” inom slöjdämnet ökar elevens medvetenhet om vad han/hon ser. Därmed kan det bli lättare att förmedla den intuitiva upplevelsen och implicita/tysta kunskapen verbalt. I en tidigare artikel

(Homlong, 2006b) presenterade jag begrepp som framkom när bl.a. barn och ungdomar i grundskolan beskrev några textila mönster. Kort kan sammanfattas att de yngre barnen (7–12 år) använde konkreta och i många fall för sammanhanget egenkomponerade ord för att beskriva mönstren, som t.ex. ”streckor” för streck/linjer. Äldre elever (15-åringar) var mer formalistiska och precisa i sina beskrivningar och använde i högre grad mer sammanfattande beskrivningar av mönstren, och begrepp från bl.a. matematikämnet geometri. I elevernas försök att förklara hur de uppfattade olika mönster som presenterades för dem blev det tydligt att det kunde vara ett stöd att de kunde jämföra det mönster de beskrev med andra mönster som presenterades samtidigt. Jag konkretiserar i denna artikel hur samtalen kring de olika mönstren kunde förlöpa och försöker peka på hur forskningsmetoden kan inspirera till träning av blicken och utveckling av kommunikativ kompetens hos elever i slöjdundervisningen.

### **Insamling och empiri**

För att få en bild av hur svenska skolbarn formulerade sig kring textiliers estetiska kvaliteter genomfördes intervjuer baserade på några konkreta mönstrade tyger. Totalt intervjuades 32 skolelever. En grupp elever var i åldern 7–12 år från årskurs 1–5 i grundskolan (n=20), och en annan grupp var 15-åringar från årskurs 9 (n=12). Barnen var från olika skolor, men de flesta intervjuerna med de yngre eleverna organiserades vid samma skola genom skolans textillärare, och de äldre eleverna på en annan skola genom textilläraren där.

Sju tyger märkta A-B-C-D-E-F-G presenterades för informanterna. Tygernas mönster var systematiskt utvecklade utifrån det första A (figur 1).



Figur 1. Mönster A-G var tryckt med blått på vit lakansväv.

Randning A bestod av 10 mm breda ränder, varannan blå och vit. Variationen i de andra tygerna gjordes dels för att förenkla mönstret genom att ta bort varannan blå rand (=B), dels genom att lägga till en smalare blå rand i varannan vita rand (=F) eller bredvid varje blå rand i den förenklade versionen B (=C). Dessa mönster gjordes även i motsatt färgsättning (B och D, C och E, F och G). Valet av randiga tyger skall ses som en principiell mönstring, för att få fram en variation av enkel och mer komplex mönsterbildning.

För att begränsa undersökningens omfattning med fokus på mönsteregenskaper uteslöts i denna studie texturvariation i tygerna. Alla tyger var därför i samma kvalitet; en lakansväv i tuskaft av 100 % bomull. Ränderna var handtryckta i ram med pigmentfärg; Screentecs Preussisk blå blandat med emulsion i förhållandet 1:1 för att minska kontrasten mot det vita bottenmaterialet. Färgvalet gjordes efter studier av traditionella, svenska bolstervarrandningar, där den blå färgen ofta förekommer (Rahoult, 1996). Blått är dessutom en färg som prefereras av många människor världen över, vilket var en fördel när informanten skulle fokusera på

mönstringen (Jacobson, 1990; Sivik, 1989; Pastoureau, 2001). Tygerna skars i storlek 40x60 cm och monterades på neutralgrå kapaskivor.

## **Metod och analys**

Repertory Grid Method är en kvalitativ undersökningsmetod som används i sammanhang där man vill kartlägga begrepp, värderingar och förhållningssätt till allt från produkter till livssituationer (Kelly, 1955; Shaw & McKnight, 1992). Metoden har två steg: För att få fram begrepp som beskriver det som skall undersökas presenteras informanten först för tre olika alternativ/objekt i taget. Kelly (1955) kallar dessa triader. I varje triad skall informanten välja ut ett och välja bort ett annat alternativ, samt motivera valen. Urvalskriteriet kan vara det samma för alla triader, eller olika för olika triader. Informanten tvingas att jämföra och kan på så vis få hjälp att beskriva det alternativ som väljs ut och väljs bort, ibland med jämförelse även med det tredje alternativet. Metoden innebär alltså en jämförande analys som fokuserar likheter och olikheter mellan objekten i triaden i en process där begrepp och deras motsatsbenämningar lyfts fram. Efter triadpresentationerna används de begrepp som informanten själv kommit fram till och begreppens motsats, och de enskilda alternativen/objekten graderas av informanten på en skala mellan dessa. I undersökningen som ligger till grund för denna artikel är metoden modifierad då endast den första delen av metoden använts, eftersom en graderad bedömning/värdering av de textila mönstren inte var målet.

Sju olika tyger presenterades för eleverna, tre i taget (triader). I dessa triader tvingades eleven att välja ut ett av tygerna och välja bort ett annat, samt motivera sina val/bortval. Därefter presenterades en ny triad, tillsammans sju olika triader, utifrån principen att inga tyger skulle presenteras tillsammans mer än en gång. Varje tyg återkom därmed tre gånger, men i olika konstellationer. Triaderna presenterades i olika lokaler, på bord eller golv lätt lutade på samma vita botten mot samma vita bakgrund och med samma lampa riktat mot triaden. Lampan innehöll hela spektrum, och skulle därför ge alla informanter samma färgintryck. Eleverna satt eller ibland stod cirka 1,5 meter framför triaden. Intervjuerna bandades och skrevs sedan verbatim ut, där kortare men tydliga pauser markerades med ...

## Resultatbeskrivning

Eleverna hade oftast lätt att bestämma sig för vilket mönster de skulle välja och välja bort. När de skulle motivera sina val kunde det för en del elever handla om att de såg användningsmöjligheter för tyget till kläder, i inredning eller andra produkter. Ibland gjorde eleverna direkta, men omotiverade, smakomdömen som *det är inte min stil* eller *den är fin/snyggast* etc. I flera fall var det tydligt att detta grundade sig i att eleven inte kunde motivera sina ställningstaganden: Ett exempel är en 11-årig flicka som valde mönster G i triaden med mönstren GBE för att hon tyckte det mönstret var snyggast av de tre. När hon får frågan om varför det är snyggast säger hon: *För att...em...den känns som liksom ...svårt att säga (skrattar lite) Som man kan använda den till...den (fumlar med orden). Det går inte att förklara (skrattar).* Eleven vet bestämt att hon tycker mönster G är snyggast, men hon har inte förmågan att formulera orsaken till detta och bryter av sina försök med att slå fast att det inte går att förklara varför hon anser att just det mönstret snyggast.

En av de äldre eleverna i undersökningen är inte helt nöjd med sin motivering vid val av mönster D i triaden med mönstren BCD. Hon börjar med att förklara utifrån formalestetiska element: *Ja...den är, den är fin, alltså det är mycket färg, jag gillar mycket färg. Det är ju det...och den (D) är i princip den: B, ja, med vitt. Vita stora ränder istället. Blåa stora ränder det är, det är coolt på något vis. Det går inte att förklara (flicka 15 år).*

Eleven ser att mönster B och D har samma randkomposition fast med motsatt färgsättning, och motiverar valet med att hon tycker det är *coolt* med breda blå ränder. I nästa triad GBE väljer hon dock B:

(--) Fast jag sa förut att det var för lite färg. (--) Det är nog det där att jag tycker om när det , alltså att det är stora ränder, och inte nåt.... Nu är ju B i och för sig stora och små ränder om man jämför (mumlar) – om man kollar på dom andra som har liksom små och lite bredare och.... Jag tycker det är snyggare om det bara är som én rand.

I denna triad väljer hon bort G, med hänvisning till att E inte har så många småränder – underförstått har G många småränder. Denna elev har stöd i de andra mönstren i sina motiveringar, och att just mönster B och D har gemensamma element ger henne en första hypotes att hon gillar breda blå ränder. I nästa triad upptäcker hon att det inte enbart hänger ihop med färgsättningen att hon valde mönster D, utan den motsatta färgsättningen där vitt dominerar gillar hon också. I

slutändan, genom jämförelse med två mönster till, kommer hon fram till att hon föredrar enklare mönstring utan för många småränder.

En 11-årig flicka går igenom triad för triad utan att riktigt kunna motivera vad det är i mönstren som gör att hon väljer/väljer bort dem. I första triaden väljer hon mönster F för att det är *fint* och *mysigt*, och väljer bort A för att det är stressigt. I nästa triad väljer hon mönster G för att det är *ganska mysigt*, fast hänvisar till förra triaden då hon valde F som hon tyckte var *ännu mysigare* (de två mönstren har samma randning men motsatt färgsättning). Även i denna triad väljer hon bort mönster A för att det *känns lite stressigt* (--) *Alltså jag tycker den är...jag tycker inte om den helt enkelt*. Då hon även i nästa triad där A är med väljer bort den har hon med dessa två argumenten, men kommer med ytterligare en förklaring: (--) *och så blir jag lite yr av den*. Det upprepade förfarandet gör att hon utvecklar motiveringen för varför hon väljer bort mönster A, men först vid triad 4 börjar hon motivera valen utifrån formalestetiska element som färg, randning, mellanrummen mellan ränderna etc. I sista triaden väljer eleven bort mönster D därför att (--) *jag tycker det är lite enformigt med såna där ränder. Dom andra är lite sådär roligare, tycker jag*. Hennes självklara val i denna triad med mönster DEF är mönster F *Därför att den är jättefin. Och för att den ger en sådär båtkänsla*. (--) *För att liksom – ifall man typ...har mörka kläder på sig på sommaren (--) då blir man ju svett. Därför tycker jag så mycket om den vita färgen just på sommaren. Mest*. Eleven går här från att inledningsvis endast motivera sina ställningstaganden utifrån ospecificerade känslomässiga omdömen till att motivera med grund i formalestetiska element, kulturella kopplingar och funktionella erfarenheter eller kunskaper.

En 10-årig pojke som under hela intervjun i övrigt relaterar han till att det är för mycket eller för lite linjer, mer eller mindre av den blå färgen, passar till speciella produkter etc., får problem när han i triaden med mönster DAG skall motivera varför han väljer bort mönster A. Han kan inte förklara det utifrån mönstret själv utan säger att (--) *den var väldigt snygg den som jag sa förut (G)...Och...jag gillar...Och den där ser mer ut som en såndära....det är svårt att förklara...ee...em (längre paus)*. *Det känns – nej, jag tycker inte den var lika fin som dom andra*. Här ser vi igen att eleven inte har redskapen han behöver för att reda ut varför han väljer bort mönster A, utan eleven avslutar med att konkludera med ett ospecificerat smakomdöme: mönster A är inte lika *fin* som de andra. I denna studie var syftet att kartlägga hur eleverna motiverade sina ställningstaganden, och jag gick inte in med följdfrågor som kunde utveckla elevens förmåga att uppmärksamma estetiska kvaliteter. Men i en undervisningssituation hade detta



varit ett utmärkt tillfälle att bidra till att utveckla begreppsbildningen i den jämförande analysen eleven tydligen gör men inte kan kommunicera!

## **Reflektion**

Med exemplen i denna artikel har syftet varit att visa hur elever genom att jämföra olika mönster kan utveckla sin argumentation för de värderingar de gör och motiven för dem. Exemplen är ett urval citat från en forskningssituation där målet var att kartlägga, inte utveckla elevernas uppmärksamhetsstruktur eller begreppsapparat. I en pedagogisk situation däremot kan man som lärare ställa följdfrågor och tillföra fackuttryck och andra användbara begrepp för samtalen kring de estetiska aspekterna. Samtal kan föras kring gestaltkvaliteter och mer individuella estetiska värderingar, men även anknyta till en vidare kulturell kontext. Studien *The language of Textiles* visade att informanternas (både vuxna och barn) värderingar motiverades utifrån känslomässiga upplevelser, gestaltkvaliteter, kulturella kopplingar och funktionella erfarenheter eller kunskaper (Homlong, 2006a), och dessa områden skulle kunna bilda utgångspunkt för pedagogiska samtal.

I slöjdsalen har vi goda möjligheter att samtala utifrån konkreta produkter och material och därigenom tillsammans med eleverna utveckla begrepp eller komma överens om hur vi skall förstå etablerade begrepp. Samtalen kan ta utgångspunkt i färdiga produkter och material, eller färg, form, material etc. i elevernas egna arbeten under slöjdarbetet. Pedagogen blir, liksom språket, vad Säljö (2005) kallar en medierande resurs i elevernas kunskapsutveckling. Genom sådana diskussioner tränas elever både att se sammanhang och ta ställning, samt kommunicera sina ställningstaganden. Genom att jämföra konkret material får elever hjälp av jämförelsematerialet att träna blicken och motivera och utveckla sina ställningstaganden – det jämförande materialet blir ytterligare en medierande resurs som utvecklar elevernas uppmärksamhetsstrukturer och kan berika deras upplevelser, samtidigt som upprepade och systematiska samtal kan bidra till utveckling av kommunikationen som helhet i slöjdundervisningen.

## **Referenser**

- Albers, A. (1987). *On Designing*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press
- Eisner, E. (1997). Research on Arts and Crafts as Cultural Phenomena. Ingår i Pirita Seitamaa-Hakkarainen & Uotila, M. (red). *Produkt, fenomen, upplevelse. Proceedings of a Nordic Symposium*. Helsinki: NordFo

- Farstad, P. (2003). *Industridesign*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gombrich, E.H. (1979). *The Sense of Order. A study in the psychology of decorative art*. Oxford: Phaidon Press Limited
- Gärdenfors, P. (2005). *Tankens vindlar – om språk, minne och berättande*. Nora: Nya Doxa
- Hermerén, G. (1988). *The Nature of Aesthetic Qualities*. Lund: University Press
- Homlong, S. (2006a). *The Language of Textiles. Description and Judgement on Textile Pattern Composition*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis Tillgänglig: urn:nbn:se:uu:diva-7216 (2010-10-10)
- Homlong, S. (2006b). Beskrivning av tygers estetiska kvaliteter. Ingår i Kajsa Borg & C. Nygren-Landgärs (red.) *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. Rapport nr.21/2006 Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum. En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Malmö: Malmö studies in educational sciences no. 11 Tillgänglig: [www.lub.lu.se/luft/diss/hum\\_299/hum\\_299.pdf](http://www.lub.lu.se/luft/diss/hum_299/hum_299.pdf) (2010-10-10)
- Jacobson, M. (1990). *Blått är flott: faktorer som styr skolelevers klädval*. Umeå universitet: Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunskap*. Stockholm: Dialoger (cop)
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktiker i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. The Ohio State University. New York: Norton & Company inc.
- Klarén, U. (2006). Vara verkan eller verka vara – om färg, ljus, rum och estetisk uppmärksamhet. Ingår i K. Fridell Anter (red.) *Forskare och praktiker om Färg, Ljus Rum*. Stockholm: Formas
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Intern rapport från Skolverket. Tillgänglig: [www.skolverket.se/sb/d/150](http://www.skolverket.se/sb/d/150) (2010-10-10)
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Pastoureau, M. (2001). *Blue. The History of a Color*. Princeton/Oxford: Princeton University Press
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester; Mass: Peter Smith (reprod.1983)
- Rahoult, L. (1996). *Stripes, Rhythms, Colours*. Stockholm: Ruch Ltd AB
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora : Nya Doxa
- Skjeggestad, E. (2001). *Broder videre*. Vollen: Tell forlag

- Shaw, M. L.G. & McKnight, C. (1992). *Think Again. Personal Decision. Making and Problem- Solving*. Calgary: Centre for Person-Computer Studies
- Skolverket (1996). *Grundskolan. Kursplaner, betygskriterier*. Stockholm; CE Frizes Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (2010-10-10)
- Sivik, L. (1989). *Betydelsevariabler för bedömning av färgkombinationer: en analys av semantiska dimensioner*. Stockholm: Färgrapport F34
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlaget
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Wong, W. (1993). *Principles of Form and Design*. New York: John Wiley & sons, Inc.

*Siri Homlong*, FD, universitetslektor i textil formgivning, Uppsala universitet, Sverige, fram till år 2011. Homlongs doktorsavhandling från 2006 bär titeln "The language of textiles: Description and judgement on textile pattern composition". Arbetar med kultursatsningen Skapande skola för Arkitekturmuseet i Stockholm.

*Samtal om estetiska aspekter i textilslöjden*