



Vilja, självtillit och ansvar

Kunskapens konstruktion i skapande processer

Sie von Gegerfelt Kronberg



Sie von Gegerfelt Kronberg

Född, verksam och bosatt i Sverige. Utbildad konstnär. Lärarutbildning vid Uppsala universitet 1981 och verksam som högskoleadjunkt vid Uppsala och Linköpings universitet sedan 1981. Hovedfag i formning, Högskolen i Oslo, 1997, Lektorsexamen vid Högskolen i Oslo, 1997, Arbetar vid Linköpings universitet med ämnesutbildning i textilslöjd, formgivning för textil, pedagogik, metodik och didaktik. Handleder vetenskapligt skrivande.

Innerfoto: Cecilia von Gegerfelt

Pärm: Mats Nåbo / Sie von Gegerfelt Kronberg

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
tfn +358 (0)2-215 3478
e-post: forlaget@abo.fi

VILJA, SJÄLVTILLIT OCH ANSVAR

Vilja, självtillit och ansvar

Kunskapens konstruktion i skapande processer

Sie von Gegerfelt Kronberg

ÅBO 2012

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Gegerfelt Kronberg, Sie von.
Vilja, självtillit och ansvar : kunskapens
konstruktion i skapande processer / Sie von
Gegerfelt Kronberg. – Åbo : Åbo Akademis
förlag, 2012.
Diss.: Åbo Akademi. – Summary.
ISBN 978-951-765-638-2

ISBN 978-951-765-638-2
ISBN 978-951-765-639-9 (digital)
UNIPRINT
Åbo 2012

Denna bok tillägnas Linn, Elsa, Anton, Sigrid och Eskil, som alla genom en oförbehållslös glädje och nyfikenhet utforskar livets lärprocesser och som varje dag gör nya erfarenheter. Dessa erfarenheter blir till kunskap om verkligheten och ger beredskap att möta och förstå framtiden, den framtid som tillhör er.

Abstrakt

Denna avhandling har sitt ursprung i mitt intresse för den praktiska kunskapens innehåll och hur kunskap definieras och uppfattas av praktiskt verksamma konsthantverkare. Ett övergripande syfte är att fokusera hur kunskap beskrivits och uppfattats i ett tidigt historiskt skede och hur kunskap kan uppfattas idag. Det preciserade syftet är *att belysa och analysera fenomenet kunskap genom att empiriskt undersöka och lyfta fram vilka uppfattningar skapande människor har om det egna skapande arbetet och deras förståelse av begreppen praktiskt och teoretiskt*. Forskningsfrågorna rör den skapande processen hos verksamma konsthantverkare och lyder: Hur beskrivs den individuella kunskapen? Hur beskrivs förhållandet mellan handling och tanke? Hur har den individuella kunskapen vuxit fram och vilka möjligheter finns att utveckla den vidare? Bakgrunden till intresset att belysa den praktiska kunskapens innehåll är en önskan att öppna för en mer nyanserad diskussion om innehållet i det praktiska kunnandet och innehållet i kunskapen som sådan.

Den Aristoteliska indelningen av kunskap används som en utgångspunkt. Där ingår den vetenskapliga kunskapen med anknytning till vetenskapsteorin, den praktiskt produktiva kunskapen, hemmahörande i yrkesverksamheter samt konstnärlig och estetisk verksamhet och den etiskt politiska kunskapen med anknytning till demokrati, rättvisa, normer och rättigheter. Uppdelningen av kunskap i det praktiska och det teoretiska sitter djupt i den västerländska kulturen och är inbyggd i existerande institutioner, både inom och utanför universitetsvärlden.

Forskningsansatsen är hermeneutisk och avsikten att ge avhandlingen en tolkningsinriktad eller interpretativ inriktning var att finna samband som kunde öka förståelsen av hur skapande människor uppfattade sin personliga kunskap och hur de kommunicerade denna förmåga. Informanterna, nio konsthantverkare, talar alla om det generella lärandet relaterat till den undervisning som bedrivs i grundskolan, och här involveras inte den praktiska kunskapen. Den individuella kunskapen delas i två delar, praktisk och teoretisk, vilka uppfattas som divergenta men också koherenta. Tre ledord utkristalliserades, *vilja, självtillit och ansvar*. Praktisk kunskap involverar *vilja*, drivkraften i görandet, *själv tillit* för att åstadkomma förnyelse samt *ansvar* för produktens budskap och produktens roll i samhället.

Abstract

The contents of knowledge described by active Arts and craftspeople

This thesis has its origin in my interest in the content of practical knowledge and how knowledge is defined and perceived by practically active Arts and craftspeople. The overall purpose is to focus on how knowledge has been described and defined in at an early historical stage and how knowledge can be defined today. The specified purpose is *to illustrate and analyze the phenomenon of knowledge by empirically investigating and highlighting the perceptions creatively active people have about their own creative work and their understanding of the concepts practical and theoretical.*

The research questions elaborate on the creative process of active Arts and craftspeople and are: How is individual knowledge described? How is the relationship between the action of creating and thought described? How has individual knowledge emerged and what possibilities are there for further development? The reason for my interest in illustrating the contents of practical knowledge is a wish to open for a discussion about the contents of practical knowledge and the contents of knowledge itself. The Aristotelian classifications of knowledge are used as a starting point. In this classification scientific knowledge, practical productive knowledge belonging to professionals, and ethically political knowledge with connections to democracy, justice, norms and rights are included. The division of knowledge into practical and theoretical is built into society, both inside and outside the university world.

The research approach in this thesis is hermeneutic. The intention was to give it an interpretation-oriented direction to find connections, which could increase the understanding of how creatively active people perceived their personal knowledge and how they communicated this ability. The nine informants, all Arts and craftspeople, talk about the general learning related to the teaching in elementary school, and which did not involve practical knowledge. According to them individual knowledge divides into two parts, practical and theoretical, divergent but also coherent. Three key words appeared clearly, practical knowledge involves *will*, the drive in the creative process, *self-reliance* to achieve innovation and *responsibility* for the message of the product and the product's role in society.

Förord

Mitt intresse för kunskapsfrågor grundlades redan under min egen skoltid och har sedan fortsatt att följa mig genom livet. Rika tillfällen att studera hur lärande blir kunskap och hur kunskapen kan användas och utvecklas har givits mig under åren, i barndomshemmet med en rik hantverkstradition, under mina utbildningsår, med egna barn och i yrkeslivet som lärare och lärarutbildare inom slöjd och hantverk. Inte minst i arbetet med skapande processer, egna och andras har kunskapens innehåll, den dynamiska pendlingen mellan handling och tanke, varit av överskuggande intresse. Sett i det perspektivet har mitt forskningsprojekt pågått länge.

Svårigheten att tala om praktisk kunskap på ett för alla begripligt sätt har gjort sig gällande inte minst i debatten om kunskapers olika värde. En seminariereserie vid Örebro universitet under ledning av professor Bernt Gustavsson, resulterade i en bok, *Kunskap i det praktiska*, 2004, där varje seminariedeltagare ansvarade för ett eget kapitel. Det gav mig lust att vidare undersöka och skriva om den praktiska kunskapens innehåll hos skapande människor. Doktorandstudierna påbörjades genom kurser i pedagogik vid Högskolan i Oslo och Pedagogiska institutionen vid Linköpings universitet och fortsatte med forskningskurser i regi av Umeå universitet och Åbo Akademi i Vasa, 2004–2006.

Jag tänker idag på alla mina medstudenter vid Slöjdpedagogiska resurscentret, Åbo Akademi i Vasa. Tack kära vänner från Danmark, Finland, Norge och Sverige, tack för frågor och initierade svar. Det varierade utbytet och erfarenheterna av slöjd- och hantverksutbildningar i alla våra nordiska länder har berikat resonemang och tankegångar vid våra närstudietillfällen samt genom videokonferenser och på nätet via Moodle. Inte minst har gemenskapen på det sociala planet bidragit till positiv respons och lust att arbeta vidare, en ovärderlig erfarenhet!

Forskningsprojektet har uppmuntrats och stötts av min handledare, professor Christina Nygren-Landgårds. Tack för att du initierade mig att söka doktorandmöjlighet i Vasa, utan det förtroendet hade arbetet inte

kunna genomföras. Ett varmt TACK riktar jag också till dig Christina för ditt engagemang, din noggranna läsning och dina vänliga och kunniga påpekanden som hela tiden lett mig vidare. Tack för din flexibilitet och alla spännande handledningstillfällen, på Arlanda, i Stockholm, på Notodden, och ibland på Skype, fångade i farten mellan borta och hemma, ett tillmötesgående som värmer och lämnar positiva minnen. Tack till docent Marlène Johansson, som kom in som andra handledare i ett senare skede av forskningsprocessen och som energiskt hejat på, stöttat, läst och givit konstruktiva råd. Läst och kommenterat har även forskningsledare Mia Porko-Hudd, tack för ditt bistånd. Under hela skrivprocessen har lektor Jan Sjögren vid Institutionen för Kultur och Kommunikation, Linköpings universitet fungerat som en bihandledare på hemmaplan. Ett alldeles särskilt TACK går till dig Jan, du har räddat mig många gånger och bistått med inte bara läshjälp utan också stringenta och fruktbara påpekanden och inte minst litteraturtips. Läsande, kommenterande och uppmuntrande har också docent Kajsa Borg varit. Tack Kajsa för ditt stöd och alla trösterika samtal inte minst sena kvällar när alla andra sover! Bulle Davidsson har bistått med korrigeringar av språk och grammatik, tack Bulle.

Jag vill även framföra tack till de olika institutioner som beviljat finansiellt stöd i form av stipendier under arbetsprocessen: Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten i Vasa, Stiftelsen för Åbo Akademi forskningsinstitut, Rektor för Åbo Akademi, Områdesstyrelsen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet, Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd samt Högskolestiftelsen i Österbotten som möjliggjort verksamheten vid det Slöjdpedagogiska centrat vid Åbo Akademi i Vasa.

Konsthantverksstudenter, konsthantverkare och konstnärer, som bidragit med att berätta om er kunskap, varmt tack till er alla. Jag tackar även mina sakkunniga förhandsgranskare docent Eila Lindfors och docent Mika Metsärinne för konstruktiv kritik i slutskedet av avhandlingsarbetet. Tack också till universitetslektor Norman F Davies och Barbro Wiik för svensk och engelsk språkgranskning respektive översättningshjälp. För hjälp med layout av figurer tackar jag Anders Narbrink, Inger Kronberg-Karlsson och Lars-Inge Kronberg samt Mats Nåbo för hjälp med bokomslag. Roland Stilleborn, tack för lånet av dator och tack för allt det positiva och livsbejakande du bistått med! Utöver de nämnda personerna finns det många kollegor, vänner och släktingar som på olika sätt uppmuntrat och stött mig under avhandlingsarbetets gång, tack till er alla!

Tack mina kära barn Otti, Erika och Cecilia. Stödet ni ger, glädjen ni för med er betyder så oerhört mycket, alla kloka kommentarer och all er kompetens har hjälpt mig under doktorandtiden. Sist men inte minst: Tack Gunnar! Ditt tålamod, din kloka och sköna livsfilosofi har ledsagat och hjälpt mig hela vägen!

Linköping i oktober 2011
Sie von Gegerfelt Kronberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning..... | 13 |
| 1.1 Personliga erfarenheter..... | 17 |
| 1.2 Samhällets traditionella syn på kunskap..... | 20 |
| 1.3 Syfte och forskningsfrågor..... | 21 |
| 1.4 Avhandlingens disposition..... | 22 |
| 2 Kunskap, språk och vetenskap..... | 25 |
| 2.1 Praktisk–teoretisk kunskap, en tidig uppfattning..... | 25 |
| 2.2 Ett rumsgestaltande försök..... | 30 |
| 2.3 Vetenskap och språk..... | 34 |
| 2.4 Det inre språket..... | 36 |
| 3 Samhället och kunskapssynen..... | 43 |
| 3.1 Samhällets kunskapssyn..... | 43 |
| 3.2 Det senmoderna samhällets levnadsmönster..... | 46 |
| 3.3 Teorins dominerande struktur i samhället, ett antagande..... | 48 |
| 3.4 Praktikens struktur i samhället..... | 51 |
| 3.5 Teorier om kunskap i dagens samhälle..... | 53 |
| 3.6 Styrdokument för grund- och gymnasieskola..... | 59 |
| 4 Skapande arbete..... | 65 |
| 4.1 Teori i skapande arbete..... | 65 |
| 4.2 Praktik i skapande arbete..... | 67 |
| 4.3 Kombinationen av praktik och teori i skapande arbete..... | 68 |
| 4.4 Skapandeprocesser, aspekter på begrepp och metoder..... | 70 |
| 4.5 Skapande människor och individuell kunskap..... | 75 |
| 5 Forskningsansats, metod och analys..... | 79 |
| 5.1 Forskningsansats..... | 79 |
| 5.2 Intervju som instrument för datainsamling..... | 82 |
| 5.3 Datainsamling med hjälp av en semistrukturerad intervjuguide..... | 84 |
| 5.4 Hermeneutikens möjligheter som analysredskap..... | 90 |
| 5.5 Analys av empiri..... | 93 |
| 6 Konsthantverkarens kunskapssyn..... | 99 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.1 | Analyssteg 1..... | 99 |
| 6.2 | Beskrivning av kunskaper i ett egentillverkat föremål..... | 105 |
| 6.3 | Karaktär hos ett föremål..... | 110 |
| 6.4 | Beskrivning av den personliga kunskapen..... | 114 |
| 6.5 | Förhållandet mellan handling och tanke..... | 119 |
| 6.6 | Hur den praktiska kunskapen vuxit fram och hur den kan utvecklas vidare... | 120 |
| 6.7 | Sammanfattning av empirin och övergripande slutsatser relaterade till forskningsfrågorna, analyssteg 1..... | 122 |
| 6.8 | Analyssteg 2..... | 125 |
| 6.9 | Fenomenet praktik och teori eller praktiskt och teoretiskt..... | 135 |
| 6.10 | Uppfattningen av handling och tanke..... | 140 |
| 7 | Sammanfattande diskussion..... | 142 |
| 7.1 | Generell kunskap i ett individ- och samhällsperspektiv..... | 142 |
| 7.2 | Vilja, självförtroende och ansvar..... | 147 |
| 7.3 | Det divergenta begreppet praktik och teori..... | 156 |
| 7.4 | Det koherenta begreppet handling och tanke..... | 157 |
| 7.5 | Reflektion..... | 161 |
| 7.6 | Metoddiskussion..... | 161 |
| 7.7 | Epilog..... | 167 |
| A | Summary..... | 169 |
| | Introduction..... | 169 |
| | Research approach, method and analysis..... | 174 |
| | Results of the empirical study..... | 178 |
| | Conclusions and discussion..... | 183 |
| | REFERENSER..... | 187 |
| | Bilagor..... | 198 |

1 Inledning

En mängd frågor som berör samspelet mellan praktik och teori i ett skapande arbete är ständigt närvarande i mitt arbete med studenter, liksom hur relationen mellan praktik och teori i en skapande process kan belysas. Frågor jag uppehåller mig vid är till exempel: Hur beskrivs begreppen praktik och teori i en västerländsk kunskapstradition? Hur används de i den teoribildning som vuxit fram kring den skapande processen? Hur beskriver den skapande människan sin kunskap? Hur kan begrepp som praktik och teori belysas och hur betraktas de i relation till varandra i den samhällsdebatt som förekommer idag? Hur fokuserar den skapande individen begreppen i sin syn på ett praktiskt skapande arbete? Hur kan handling och tanke knytas samman så att de inte ses som olika fragment av kunskap utan som delar i den kunskapande helheten? Frågelistan kan göras lång och i en yrkesvärld som lärare vid ett universitet känner jag mig ibland utlämnad både till eget och andra lärares tyckande om kunskap och kunskapsbegrepp, där teoretisk kunskap betraktas som mer riktig och mer sann än praktisk. Jag uppfattar att det inom universitetsvärlden finns en rangordning, hierarki, av kunskapsbegrepp som används oreflekterat. Vissa föreställningar om och beskrivningar av kunskap tycks få ett så starkt fäste i våra medvetanden att de blir relaterade till utan eftertanke. Den här avhandlingen tar avstamp i mitt intresse för föreställningar och beskrivningar av den praktiska kunskapens innehåll.

Tidigare forskning om praktisk kunskap och andra närliggande områden som involverar den praktiska kunskapen är slöjdforskning, hantverksforskning och i viss mån även forskning om konsthantverk och konsthantverkare. Skolslöjden är elevens första kontakt med hantverk och metoder för praktiskt arbete samt för material, verktyg och ett processkunnande. Inom slöjdforskningen har flera avhandlingar skrivits och bland dessa presenteras här några som har sitt fokus mot processkunskapen och innehållet i det praktiska kunnandet. Marléne Johansson (2002) har studerat hur eleverna i grundskolan arbetar under slöjdlektionerna. Vad och hur gör eleverna i sin slöjdverksamhet frågar sig Johansson och hon analyserar och beskriver slöjdaktiviteten utifrån en sociokulturell referensram. Resultatet visar att slöjdundervisningen innehåller mycken mer aktivitet och olika typer av aktiviteter, fler än vad som traditionellt kan tänkas när man hänför slöjddämnet till de praktiska ämnena i skolan. Den sociala interaktionen lyfts fram, både den verbala och den icke verbala och en ständigt pågående växelverkan mellan

mentala och praktiska redskap. Johansson skriver att det inte enbart är en yttre, rationell och kalkylerande process bakom tillverkningen av ett slöjdföremål. Emotionella upplevelser och estetiska överväganden ger rika tillfällen till sinnesbaserade upplevelser under slöjdarbetet. ”Mentala och fysiska erfarenheter medierade genom kroppen samspelar i mötet med materialet och ger upphov till glädje, lycka, frustration och ilska” (Johansson, 2002, s. 213). I slöjdarbetet sker en samordning mellan tankar, känslor och praktiskt handlande och slöjdprodukten ses som ett konkret resultat av en investering i tid och ett personligt engagemang. Johansson menar att slöjdundervisningen är ett lärande som handlar både om problemlösning och kommunikation, verbal och ickeverbal kunskap.

Kajsa Borg (2001) studerar vilka intryck som slöjdämnet gjort, och vad tidigare elever minns av slöjden. Vilket avtryck eller vilka spår av slöjdundervisningen finns kvar i minnet hos den vuxna människan frågar sig Borg. Hon sökte efter faktorer och förhållanden som gjort slöjdämnet meningsfullt och intressant för eleven, faktorer som inte var tidsbundna utan mer övergripande och som har fått betydelse senare i livet. Borg fann en faktor i det praktiska arbetet och en annan i resultatet av det praktiska arbetet, det konkreta föremålet. Särskilda kunskaper som eleverna erövrat och minns är den ickeverbala kunskapen, den perceptuella eller minnesbaserade, den som finns kvar i kroppen när man lärt sig det man ska göra. Borg betonar också vikten av respons, att någon ser och bemöter det som åstadkommit, att föremålet ”erbjuder möjlighet till värderande diskussioner utifrån de normer som gäller för både elev och lärare” (Borg, 2001, s. 169). Det blir en bekräftelse och en konkretisering av något man gjort där både process och produkt står i fokus. Emellertid är den kunskap som ämnet slöjd avser att utveckla delvis underförstådd vilket av Borg beskrivs som att den är tyst och därigenom otydlig. Eleverna upplever slöjden lustfylld vilket inte självklart är ett positivt omdöme i den pedagogiska debatten där seriöst arbete ofta sammanlänkas med ett mödosamt och hårt arbete, sällan omtalat som lustfyllt. ”Lekfullt och lustfyllt skapande kan istället associeras till avkoppling utan särskild inriktning” (ibid, s. 169). I jämförelse med lärande inom konsthantverk och konstnärliga yrken är just det kroppsligt förankrade minnet, attoreflekterat göra utan att kunna beskriva i ord, en utmärkande faktor, liksom vikten av respons på utfört arbete vilket sker i utställningsverksamheten kring konst och konsthantverk. Resultatet av det konstnärliga skapandet kan av utomstående ibland betraktas som lust- och lekfullt och förståelsen för det mödosamma arbetet under den skapande processen är inte lika lätt att uppbringa när produkterna beskådas i ett utställnings-sammanhang. Konsthantverkare och konstnärer talar ofta om att de har

svårt att sätta ord på sitt kunnande, vilket inte betyder att det är oreflekterat. Det praktiska kunnandet visualiseras och låter sig inte lika lätt verbaliseras.

Slöjdprocessen studeras ingående av Bent Illum (2004) och hans resultat mynnar ut i begreppet *processens dialog* vilket beskrivs som att den slöjdande individen och verktygen som används under processen går i dialog med materialet. Illum förklarar det med att beskriva hur den slöjdandes uppmärksamhet riktas mot mötet mellan spiken och materialet. Här noteras med hjälp av olika sinnen, främst hörsel, syn och känsel om arbetet går som det är avsett att göra eller om något behöver justeras. Erfarenheter av tidigare arbeten medför att hantverkaren både kan höra och se när spiken slås in i en bräda, att det fungerar som det är avsett men han kan också känna när spiken slagits in tillräckligt långt. Illum definierar processens dialog som fältet mellan människan, verktyget och materialet, mot en bestämd avsikt eller en produkt. Det centrala i processen utgörs av de kroppsbaserade erfarenheter som görs i bearbetning av ett material och lagras som ett minne i den egna kroppen. Lärandet sker således genom själva görandet, en reflektion över skeendet i processen och resultatet av densamma. Det handlar enligt Illum inte om en verbal reflektion eller en reflektion i dialog med en annan människa utan det är en inre dialog som pågår i samspel med kroppen och de olika sinnena. Illum skriver också att det lärandet som sker i processens dialog kan generaliseras till att gälla allt hantverkligt lärande.

Om att vara konsthantverkare och hur en människas identitet som konsthantverkare formas beskrivs av Elliot G. Mishler (2004) i en studie där han genom intervjuer med fem konsthantverkare söker förstå vad som kännetecknar deras identitet och hur den kan uppfattas i deras berättelser. Mishlers utgångspunkt var hämtad ur Arts and Crafterörelsen i England under sent 1800-tal med grundare som John Ruskin och William Morris. Med Morris romantiska syn på konsthantverket under 1800-talets sista decennium, som en motvikt mot massproduktion och formlöshet, letade Mishler i sina intervjuer efter variation, kreativitet och självrespekt hos konsthantverkarna. Han fann inte dessa förväntningar i materialet. Konsthantverkarnas kamp hundra år senare visade sig istället handla om ett förhållningssätt gentemot konsten. Mishler skriver att konsthantverksutställningar idag ofta förekommer på konstmuseer "... 'art' made of wood, glass, ceramics is still *ART* and has a legitimate place in an art museum and pieces by 'real' artists stood side-by-side with those by craftartists" (Mishler, 2004, s. 158). Inte enbart synen på konsthantverk utan även konsthantverkarnas läroprocess var helt annorlunda än på Morris

tid då hantverket lärdes genom lärlingskap hos en mästare. Dagens konsthantverkare är alla skolade på konstskolor.

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

Deras identitet som konsthantverkare påverkades av den kontext de levde i. De samhällsramar som idag erbjuds är snäva och de institutioner som erbjuder arenor för iscensättande av konst och konsthantverk är begränsade och därmed också möjligheten att som konsthantverkare kunna försörja sig på sitt arbete. "Their tales of problems and achievements express strategies of adaptation and survival" (Mishler, 2004, s. 160) men deras drivkraft var att de ville göra vackra och uttrycksfulla föremål.

I syfte att belysa och förstå det pedagogiska i skapandet av konsthantverk sett i ett livsvärldsperspektiv frågar sig Helene Knutes (2009) vad det är att skapa konsthantverk och vad det pedagogiska innebär i skapandet av konsthantverk. I ett konsthantverkande skriver Knutes, finns en variation av möjligheter att ta sig an. Alla dessa möjligheter av material och tekniker är ett starkt kännetecken för ett gestaltande av konsthantverk. Hennes material består av tre studier. Studie ett, handlar om platsen, att ur ett livsperspektiv studera platsen där konsthantverkandet äger rum. Studie två, handlar om individen, att söka efter vad som kännetecknar fenomenet att skapa konsthantverk via människors upplevelser av konsthantverksprocessen. Slutligen, studie tre, berör görandet, att identifiera pedagogiska villkor involverade i den skapande processen. Om platsens betydelse skriver Knutes att tilltron till verksamheten är en viktig faktor, både rummet som verksamheten pågår i och en tilltro till det lärande som sker på platsen "/.../ platsen där något sker både formar och formas av det görande som äger rum på denna" (Knutes, 2009, s. 108). Erfarenhetens betydelse för individen sammanfattas under kategorierna kompetens, krav och tillit. Hon skriver att erfarenheten bidrar med förmågan att kunna överblicka situationen i det skapande arbetet, att kunna hantera prestationskrav och slutligen till att skapa den tillit som en konsthantverkare behöver ha till det egna arbetet. Om de pedagogiska villkor som Knutes fann i görandet nämner hon vad som sker i den fysiska och mentala miljön där konsthantverkandet pågår, det sociala klimatet, lärarens förhållningssätt, kamraters bemötande samt funktionaliteten i den fysiska miljön. Val av material och tillvägagångssätt är ett annat pedagogiskt villkor som ger möjlighet att få arbeta med det som är angeläget för den

egna personen och det personliga uttrycket. Knutes konstaterar att pedagogiska villkor finns i alla mänskliga förändringsprocesser och i skapandet av konsthantverk finns det många sådana villkor att förhålla sig till. De pedagogiska villkoren ger utvecklingsmöjligheter och innebär förutom utveckling av individen som konsthantverkare även stora möjligheter till individualisering i undervisningssituationer. Konsthantverkandets kännetecken är att det är både ett kroppsligt och mentalt menings-skapande. Hon fann att konsthantverkandet för den enskilda människan innebär upplevelser av att vistas i en frizon där man vilar från sig själv genom att vara upptagen med något annat. Det handlade också om att gestalta det personliga uttrycket, om och om igen, genom att gå in i en relation till sitt material och sina verktyg.

Forskningsgenomgången har presenterat ett urval av forskning om det praktiska kunnandet i ett pedagogiskt perspektiv, slöjdforskning och forskning kring konsthantverkets villkor. Det handlar om möjligheten att finna en väg till det praktiska kunnandet och det personliga uttrycket. Vad som framträder tydligt i denna presentation är att innehållet i den praktiska kunskapen är mångfasetterad och berör därmed många aspekter av lärande och kunnande till exempel kommunicerande, problemlösande, strävsamma, lustfyllda och målrelaterade aspekter. Nedan följer en genomgång av de erfarenheter som föregått mitt eget lärande.

1.1 Personliga erfarenheter

En presentation av min personliga erfarenhet och bakgrund motiveras av den kvalitativa forskningsansats som jag avser att använda för att samla in, tolka samt analysera empirin och för att besvara arbetets centrala frågeställningar. Ely (1993) påpekar att kvalitativa forskare ställer sig meningsfulla frågor som baseras på deras livserfarenhet och att det ofta är just livserfarenheterna som bidrar till valet av ämnen och specifika undersökningsmiljöer. En kvalitativ undersökning kräver också enligt Westlund att forskarens förförståelse tydliggörs, och Ödman poängterar att vår förförståelse är unik och att den hänger samman med vår bakgrund och våra erfarenheter som individer (Westlund, 2009; Ödman, 2004).

Den kvalitativa forskningsansatsen är interpretativ till sin karaktär vilket gör att tolkning och förståelse får en framträdande plats i forskningsprocessen. Den utgår från uppfattningen om att man för att kunna förstå måste ha förförståelse och att förståelsen aldrig startar från en nollpunkt. Utan förförståelse, förväntan, förförståelseutkast kommer inte tolknings-

processen igång (Hellesnes, 1989). Grunden till mitt intresse för kunskapsfrågor och därmed grunden för min förförståelse finns att hämta redan i den egna skoltiden. Hos mig har det från tidig ålder aldrig funnits någon medveten konflikt rörande praktisk och teoretisk kunskap. Jag är uppvuxen i en hantverkskunnig omgivning där det också fanns rika inslag av teoretiska och filosofiska resonemang. Först under skoltiden, vid val till gymnasiestudier, upplevde jag en hierarkisk kunskapssyn där praktisk kunskap värderades lägre än teoretisk kunskap.

Gymnasiets utformning delade upp kunskapen i praktiska eller teoretiska linjer. De teoretiskt inriktade linjerna lästes vid läroverket och resulterade i en studentexamen, medan de praktiska linjerna lästes vid yrkesskolan och ledde till en yrkesutbildning. Mellan dessa skolformer rådde en statuskillnad, och elever från läroverket umgicks inte med elever från yrkesskolan. Det talades också om praktiskt begåvade eller teoretisk begåvade individer, mestadels som antingen eller, sällan som både och.

Under gymnasietiden ledde mitt litteratur- och filosofiintresse till frågor om kunskap. Vad är kunskap, varför är kunskap uppdelad i praktisk och teoretisk, varför har olika kunskap olika värde? Min utbildning fortsatte med grundläggande textila hantverksstudier och en konstnärlig utbildning inom det textila området. Egen textil verksamhet följde och under denna period erbjöds jag att tillsammans med en annan konstnär få arbeta med ett konstbildningsprojekt för grundskoleelever. Den bildpedagogiska delen i projektet blev mitt ansvarsområde, och jag mötte genom projektet många skolelever från grundskolans alla år. Eleverna ställdes inför uppgifter att analysera bilder, möta det konstnärliga budskapet och föra resonemang kring detta. De fick också möjlighet att prova olika bildframställningstekniker. I de resonemang med eleverna som följde visade det sig att de hade en annan kunskapsbild än den jag hade haft i deras ålder. Redan i elevernas tidiga skolår fanns en generell tendens till indelning både av kunskap och egen förmåga i antingen praktisk eller teoretisk. Många elever såg det konstnärliga arbetet som en praktiskt förankrad kunskap. De talade inte om att teoretiska kunskaper kunde ingå som en del av arbetsprocessen i skapandet och det konstnärligt förankrade arbetet.

Projektarbetet förde mig vidare till studier vid en konstvetenskaplig institution och jag kunde konstatera att de kunskaper som användes i den miljön var verbalt formulerade kunskaper om måleri, skulptur och arkitektur. Grunden för verksamheten var lagd flera sekler tillbaka och

tillämpad vid europeiska universitet, det vill säga en traditionell kulturgrund. Jag valde att koncentrera studierna till 1800- och 1900-talens måleri och arkitektur. Där ingick studier om den inre miljön och om konsthantverket samt om bruksföremål tillverkade i industrisamhället. Nya frågor uppstod efter dessa studier och jag ville veta mer om bakgrunden till hur föremålen framställdes, vilka som arbetade vid industrierna och hur samhället utvecklades under industrialismens framväxt. Det nya intresset ledde till studier vid en etnologisk institution och för att få en helhet, även till studier om antikens kultur och samhällsliv. Parallellt med universitetsstudierna arbetade jag på ett konstmuseum där jag, som guide för såväl barn som vuxna, talade om och beskrev, i teoretiska termer, kunskapen bakom de utställda verken.

Erfarenheterna från universitetsstudierna ledde åter till en längtan efter handens arbete, en längtan efter en helhet, där mina praktiska och teoretiska kunskaper fick samverka. Sålunda ledde fortsatta studier till en lärarutbildning, som innehöll pedagogiska, didaktiska och praktiska studier med inriktning mot textila ämnesområden. De didaktiska och undervisningsmetodiska frågeställningarna hade en central roll, och i dessa var de praktiska kunskaperna införlivade. Jag upplevde på nytt en självklar förbindelse mellan praktik och teori.

Det ständiga sökandet efter kunskap, som på ett eller annat sätt lett mig vidare, har bland annat bidragit till tre olika KU-projekt.¹ Det första ledde till en konstnärlig rumsinstallation, ett subjektivt skapat rum för andhämtning, *Pusterummet* (1997)². Det andra konstnärliga utvecklingsarbetet resulterade i en artikel om Konsthantverkarens kunskapsbegrepp (Kronberg, 2004) och det tredje, en artikel om Relationen mellan praktik och teori i skapande arbete (Kronberg, 2006).

¹ Konstnärligt utvecklingsarbete, en etablerad form av kunskapsutveckling vid konst- och designhögskolor. Utmärkande är det skapande arbetet med experimentell inriktning och/eller ett systematiskt sökande efter ny kunskap och nya idéer. Vid Linköpings universitet har denna formulering kopplats till det praktisk-estetiska området, främst högskoleämnet slöjd. Syftet med arbetet är att söka beskriva både det unika som särskiljer och det som förenar vetenskaplig och konstnärlig forskning (Sjögren, 1984; 1997, s 12) Ansvarig samtalspartner och handledare var Jan Sjögren som också initierat och utvecklat denna kunskapstradition vid Linköpings universitet.

² Ingick som en del av Hovedfagsoppgave i forming, *Ljusskimmer och dataflimmer. Om möjligheten att med dator som formgivningsredskap åstadkomma mönster med transparent verkan i textila material*, framlagt vid Högskolan i Oslo, 1997.

Åren 1995–97 studerade jag vid Høgskolen i Oslo för att få ytterligare en möjlighet att knyta samman praktisk och teoretisk kunskap. Det resulterade i en Hovedfagsoppgave i forming, *Ljusskimmer och dataflimmer. Om möjligheten att med dator som formgivningsredskap åstadkomma mönster med transparent verkan i textila material* (Kronberg, 1997) och en lektorsexamen vid Høgskolen i Oslo. I Norge gavs en möjlighet att inte behöva välja praktisk eller teoretisk inriktning på ett högskolearbete. Arbetet resulterade i en konstnärlig installation och en skriven avhandling. Båda bedömdes och sammanvägdes i den slutgiltiga examinationen.

Ovanstående exempel från egen utbildningserfarenhet är menade att spegla hur jag hela tiden sökt en kunskapsmässig helhet, där praktik och teori kompletterat kunnandet och bidragit till färdigheter, fakta och förståelse. I arbetet med studenter möter jag fortfarande uppfattningen att individen är antingen praktiskt eller teoretiskt begåvad. Som praktiskt kunniga tror de sig ofta oförmögna till teoretiska studier, och de som är teoretiskt kunniga säger sig ofta ”ha tummen mitt i handen”. Eftersom uppfattningen om uppdelning mellan praktisk och teoretisk kunskap tydligen kvarstår bland dagens unga, frågar jag mig om min egen erfarenhet och sökandet efter kunskap har vilselett mig i övertygelsen om helheten i kunskapsbegreppet.

1.2 Samhällets traditionella syn på kunskap

I samhället rör vi oss ständigt mellan begrepp som kan tolkas på olika vis, beroende på det sökarljus som används. De diskussioner som förs om det praktiska kunnandet, handlandet, och dess relation till det teoretiska kunnandet, tanken, är sällan reflekterande på ett vetenskapligt vis. Snarare är det ett traditionellt tankemönster, som leder till de vanligt förekommande slutsatserna både inom universitetsvärlden och i det omgivande samhället om kunskap som antingen praktisk eller teoretisk. Det förekommer vid varje nytt läsår vid min institution att studenter uttrycker att de söker till slöjdtutbildningar med motiveringen att de är praktiskt kunniga men inte teoretiskt lagda. Det kommer också studenter som vill läsa slöjd, fast de från början sökt sig till teknisk utbildning. När de haft svårigheter att klara sina tekniska kurser har de blivit rekommenderade av universitetslärare att studera slöjd i stället. Motiveringen har varit att vid slöjdstudier behöver man inte läsa och skriva så mycket utan där kan man i huvudsak arbeta praktiskt. Det är med dessa upplevelser inte märkligt om studenterna börjar känna inte bara en tudelning i sin relation till

kunskap utan också en värdering av kunskapens innehåll. Den praktiska kunskapen som inte anses lika krävande blir en andra klassens kunskap.

Verkligheten vid universitetet i dag är dock den, att studenter med en teoretisk-naturvetenskaplig ingång studerar sida vid sida med bland annat studenter med en praktisk-konstnärlig ingång. Samtidigt råder i samhället en utbildningskultur som avspeglar en väl förankrad bild av praktisk och teoretisk kunskap. Dessa ses ofta som skilda kunskapsformer, som en dikotomi där de utgör varandras motpoler. Föreställningen att teoretisk kunskap är finare placerar den i en hierarkisk ordning, högre och mera värd än praktisk kunskap. Det visar sig inte sällan genom kommentarer som slöjdstudenterna ofta får av medstudenter från andra fakulteter, att slöjd behöver man väl inte läsa vid ett universitet. Slöjden, menar de, är ett praktiskt arbete, och vid universitet studerar man teorier. Detta synsätt präglar till stor del tänkandet i dagens samhälle, både utom och inom universitetsvärlden, trots att senare tids forskning visar att föreställningen om teori och praktik som skilda kunskapsformer är en illusion (Sjöman, 2004).

Denna avhandling har sålunda vuxit fram som en reaktion på reflektioner och upplevelser av kunskap och sätten att tala om kunskap som på olika sätt framträder och ständigt tycks vara aktuella i det omgivande samhället. Dagligdags diskuteras till exempel kunskap, bristen på kunskap och det stora flödet av information som kan hämtas från de digitala nätverken. Sådana frågor är av stort intresse i det postmoderna samhället som ibland omtalas som kunskapssamhället eller informationssamhället. Men har det nya samhället medfört en ny syn på kunskap? Det kan allmänt konstateras att det är skillnad mellan information och kunskap. Hur ser människor i allmänhet på kunskap? Hur omtalas och förstås kunskapen bland människor som valt att arbeta med sin kunskapsutveckling utifrån ett praktiskt perspektiv? Den senare frågan blev den centrala utgångspunkten för denna avhandling och dryftas därmed vidare nedan.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Med utgångspunkt i resonemang och tankar kring de frågor som beskrivits ovan är avhandlingens övergripande syfte att belysa synen på kunskap under antikens klassiska tid, då främst Aristoteles utvecklade tankar om kunskap, samt det nutida samhällets värderingar och uppfattningar av kunskap.

Ett preciserat syfte är att *belysa och analysera fenomenet kunskap genom att empiriskt undersöka och lyfta fram vilka uppfattningar skapande människor har om det egna skapande arbetet och deras förståelse för begreppen praktiskt och teoretiskt*. I undersökningen ger skapande människor, i detta fall konsthantverksstudenter, konsthantverkare och konstnärer, sin uppfattning om egen kunskap. Konsthantverksstudenterna som befinner sig i en utbildningssituation, ger sin syn på egen kunskap, som de uppfattar den i starten av sin utbildning och sedan hur kunskapen påverkas av de sätt att se den som de möter i sin universitetsutbildning. Yrkesverksamma konsthantverkare, en grupp som i sitt dagliga arbete tillämpar ett praktiskt yrkeskunnande, samt konstnärer på konsthantverksområdet ingår också som informanter i undersökningen. Samma frågor ställs till dessa som till studenterna. Som yrkesverksamma utövare av ett konsthantverk befinner de sig i det omgivande samhället. Hur de tillägnar sig sin kunskap utanför universitetsvärlden och hur kunskapen utvecklas vidare undersöks. Till sist belyses hur konsthantverksstudenternas, konsthantverkarnas och konstnärernas uppfattningar om kunskap är relaterad till etablerade uppfattningar om kunskap.

Utifrån ovanstående avser den empiriska undersökningen svara på följande forskningsfrågor:

- Hur beskrivs den individuella kunskapen?
- Hur beskrivs förhållandet mellan handling och tanke?
- Hur har den individuella kunskapen vuxit fram och vilka möjligheter finns att utveckla den vidare?

Den empiriska undersökningen kan bilda ett underlag för att diskutera på vilket vis de redovisade uppfattningarna förhåller sig till i samhället vanligt förekommande uppfattningar om kunskap. En förhoppning är att avhandlingen ska kunna bidra till att öppna en diskussion där den så kallade praktiska kunskapens innehåll och karaktär kan belysas utifrån utövares egna perspektiv. På så vis kan avhandlingen också bidra till att nyansera de i samhället vanliga uppfattningarna om kunskap i ett vidare resonemang.

1.4 Avhandlingens disposition

Det första kapitlet, *Inledning*, utgörs av en bakgrund och inledande tankar kring arbetet. Det innehåller också en genomgång av tidigare forskning om praktisk kunskap, studiens syfte och forskningsfrågor samt en disposition där de centrala begrepp som är arbetets grundstenar markeras.

Kapitel två, *Kunskap, språk och vetenskap*, behandlar vetenskap och kunskap, som bygger på en sammanställning av olika filosofers, pedagogers och forskares uppfattning av kunskap, från antikens klassiska tid till i dag. Denna genomgång blir ursprunget till arbetets kunskapsindelning. Därefter följer en presentation av ett konstnärligt utvecklingsarbete som undersöker hur Aristoteles tre kunskapsbegrepp kan användas och visualiseras i en skapande process i dag. *Praktisk och teoretisk kunskap*, i arbetet ibland använt som synonymt med *handen och tanken*, beskrivs. En genomgång av hur innebörden i dessa begrepp sett ut och tolkats över tid görs, liksom av språkets olika karaktär och innebörd i vardags- och vetenskapssammanhang.

Samhället och kunskapssynen, det tredje kapitlet, innehåller en beskrivning av det nutida samhällets kunskapssyn samt värderingar och uppfattningar av kunskap, som kan bidra till synen på kunskap. Här görs ett antagande om teorins dominans i samhället samt en beskrivning av praktikens struktur i samhället sett i ett sociologiskt perspektiv. Vad som i detta arbete menas med *etablerade uppfattningar* om kunskap, som i dag råder både innanför universitetsvärlden och i samhället i övrigt, tas upp och bearbetas i kapitel tre.

I kapitel fyra, *Skapande arbete*, följer en grundläggande genomgång av centrala begrepp som utgör arbetets teoretiska bas. Här beskrivs hur *skapande arbete* definieras i avhandlingen. Bestämningen av ett begrepp som skapande arbete är av stor vikt, eftersom det i utbildningssammanhang och i ett allmänt språkbruk kan se olika ut. I avhandlingen använder jag mig av en processinriktad indelning av skapande arbete och denna redogörs närmare för här. Kapitlet behandlar också praktik respektive teori i skapande arbete samt kombinationen av praktik och teori i skapande arbete. Därefter presenteras vad som i arbetet menas med *skapande processer*. Detta leder vidare till begrepp som *tyst kunskap* och *individuell kunskap*, begrepp vars innebörder formuleras med hjälp av tidigare forskares beskrivningar och uppfattningar. Begreppen *individuell kunskap* och *skapande människa* har innehållsmässiga beröringspunkter mellan sig och de behandlas i slutet av kapitlet.

Metod, teori och genomförande, kapitel fem, beskriver överväganden som gjorts angående metod och analys, samt hur hermeneutiken kan användas för att nå förståelse och insikt i skapande människors livsvärld. Därefter följer en genomgång av redskap för insamlingen av empirin och uppbyggnaden av datainsamlingen samt hur urval och kontakter genomförts.

Det sjätte kapitlet, *Konsthantverkarens kunskapssyn*, är en beskrivning samt bearbetning och tolkning av det empiriska intervjumaterialet. Det innehåller en redovisning av resultaten från forskningsfrågorna kring hur den individuella kunskapen beskrivs, hur förhållandet ser ut mellan handling och tanke i arbetsprocessen samt hur den individuella kunskapen vuxit fram och kan utvecklas vidare.

I det avslutande sjunde kapitlet, *Diskussion*, förs en diskussion om metoden och de analysmodeller som använts i studien samt resultatet, skillnader och likheter mellan de olika individerna som ingått i studien. Utifrån undersökningens resultat diskuteras därefter hur de redovisade uppfattningarna förhåller sig till etablerade teorier om kunskap.

2 Kunskap, språk och vetenskap

Kapitlet inleds med en genomgång av hur kunskap uppfattats under antikens klassiska tid och fram till nutid genom en syntes av olika filosofers, pedagogers och forskares teorier. Kunskap är ett mångtydigt begrepp, som i olika sammanhang definieras olika. I detta kapitel diskuteras begreppet kunskap i relation till attityder och värderingar samt till de etablerade teorier om kunskap som finns i samhället och i utbildningsvärlden. I den diskussionen redogörs även för ett konstnärligt utvecklingsprojekt, ett försök att visualisera Aristoteles tre kunskapsbegrepp, som vill visa på helheten i en konsthantverksprocess. Inledningsvis diskuteras begreppen praktisk kunskap och teoretisk kunskap relaterat till innebörden i detta arbete. Diskussionen om begreppen kunskap och språk leder vidare till reflektioner om på vilket vis begreppet tyst kunskap kan betraktas i samband med avhandlingsarbetet.

2.1 Praktisk–teoretisk kunskap, en tidig uppfattning

Begreppet kunskap och dess innebörd har diskuterats sedan antiken. Platon (1996)³ diskuterar skillnader mellan att veta och att tro, mellan att ha kunskap och ha en åsikt. För att ha kunskap om ett visst fenomen ska det enligt Platon kunna anges goda skäl för det som tros vara sant eller det som anges för sant. Kunskap är detsamma som sann berättigad tro (Platon, 1996). Det finns något motsägelsefullt i detta betraktelsesätt. Å ena sidan ställs vetenskap och tro mot varandra, å andra sidan sägs att kunskap är detsamma som tro, bara den är sann, det vill säga berättigad.

Ändå utgår i stort sett hela den västerländska kunskapsteorin från Platons definition, det vill säga om vi kan ange goda skäl för att det vi tror är sant, så är det kunskap (Gustavsson, 2000). Ett ord som används för att beskriva denna form av kunskap är *episteme*. Episteme är det teoretiskt abstrakta och säkerställda, av flera betraktad som det enda sanna vetenskapliga kunskapsbegreppet (Gustavsson, 2000 s. 30). Aristoteles (1967/1988)⁴, vidgar kunskapsbegreppet till att innehålla mer än enbart episteme. Aristoteles skriver i *Den nichomakiska etiken* om ett tredelat kunskapsbegrepp och skiljer mellan vetande, kunnighet och klokhet.

³ I översättning av H. Thesleff

⁴ I översättning av Mårten Ringbom, vilken i sin tur utgått från Ingram Bywaters grekiska text från 1894

Vetandet, episteme, är det nödvändigt betingade, något som inte kan förhålla sig på annat sätt och är evigt detsamma (Aristoteles, 1967/1988). Gustavsson (2000, s. 30) kallar detta för *teoretisk-vetenskaplig* kunskap. Det sanna fastställs genom upprepanets trygga igenkännande och med det repetativa kvantitetstänkandet som bas (Kronberg, 2004). Sven-Eric Liedman (2001) har ett liknande betraktelsesätt. Liedman hänvisar också till Aristoteles och konstaterar att det finns sådant i verkligheten som människan inte kan förändra men väl undersöka och försöka förstå. Detta kallar Liedman för teorins eller åskådandets väg men menar dock att detta begrepp har blivit problematiskt med tiden. Gång på gång har gränsen mellan praktiken och teorin brutits igenom. Med hänvisning till Immanuel Kant inför Liedman begreppet *tekniskt-praktiska*, för att förklara kunskapsfenomenet inom teknikens, handgreppens och produktionens område.

Episteme kan i konsthantverket beskrivas med att konsthantverkaren ibland utgår från det upprepningsbara i metoder där form och mönster präglas av beräkningens möjligheter. Genom observationer, experiment och matematiska beräkningar kan en upprepad mönster- och formstruktur erhållas som endast skiljer sig i valet av material för arbetet. I ett konstnärligt utvecklingsarbete⁵ (Kronberg, 2004) gjordes ett försök att visualisera Aristoteles tre kunskapsbegrepp, och episteme blev den form av kunskap som användes för att beräkna och precisera, att återupprepa och gestalta formen oförändrad gång efter gång. Samma metod och material samt samma form och mönster i ett traderande perspektiv, kan utifrån detta perspektiv användas av en annan konsthantverkare och resultatet ska bli detsamma (ibid, 2004).

Kunnighet kallar Aristoteles kunskapen, när han knyter begreppet till framställning, handling och produktion. Denna form av kunskap ger Aristoteles namnet *techne* (Aristoteles, 1967/1988). Enligt Aristoteles kan det vi framställer förhålla sig på olika sätt till kunskap och han konstaterar att "/.../ konsten eller kunnigheten är identisk med en produktionsberedskap i förening med ett sant resonemang" (ibid, s. 163). Gustavsson (2000) kallar detta för *praktisk-produktiv kunskap*. *Techne* berör det praktiskt hantverksmässiga kunnandet, yrkeskunnandet, den instrumentella kunskapen, kunskapen som medel för handling och själva handlingen (Gustavsson, 2000). Min tolkning av ovanstående är att här kommer det sammankopplade hantverksmässiga och konstnärliga kunnandet in. Innanför *techne* finns det fria gestaltandet, det som använder

⁵ En kort presentation av det konstnärliga utvecklingsarbetet görs på s. 27 i detta kapitel.

traditionen som utgångspunkt men som tillför ett konstnärligt fritt skapande.

Liedman (2001) hävdar å sin sida att det klassiska begreppet *techne* i modern tid kluvits i två begrepp, nämligen *teknik* och *konst*. De från början synonyma orden *konst* och *teknik* är liksom latinets *ars*, franskans och engelskans *art* översättningar av det grekiska *techne*. Liedman exemplifierar resonemanget:

Skomakaren utövade en konst, bildhuggaren en annan. Men redan under renässansen inleddes en process som avslutades först någon gång under 1700-talet som innebar att hantverk och skön konst gled isär. ”Teknik” kom att betyda något helt annat än ”konst”. Ibland betraktades de rent av som varandras motsatser (Liedman, 2001, s. 85).

Konsten som fenomen har dock stört indelningen av verksamheter i praktiska och teoretiska. Därför har konsten i nutiden blivit ett tredje begrepp enligt Liedman och visar på det ogörliga att skilja ut rent teoretiska och rent praktiska kunskaper (Liedman, 2001).

Förmågan att kunna överväga det som är gott och nyttigt för människan, kallar Aristoteles (1967/1988) för klokhets och beskriver det genom begreppet *fronesis*. Utmärkande för den kloka människan är att kunna göra avväganden med hänsyn till ett gott liv överhuvudtaget (Aristoteles, 1967/1988). Martha Nussbaum (1995) försöker ge kunskapen som sådan en etisk grund, och enligt Nussbaum är det aristoteliska övervägandet djupt engagerat i ett generellt fenomen, nämligen människan. Nussbaum betonar att utgångspunkten för en aristotelisk etisk undersökning är frågan ”Hur bör en människa leva? /.../ i enlighet med alla de goda verksamhetsformer som utgör ett fullvärdigt liv” (Nussbaum, 1995, s. 110). Gustavsson (2000) å sin sida menar att förmågan att leva på ett fullvärdigt sätt varken är vetande eller kunnande och konstaterar att ”den är en disposition att handla i förening med en riktig tanke om vad som är gott och ont för människan” (Gustavsson, 2000 s. 34). Begreppet *fronesis* kan tolkas som en beskrivning av det praktiskt politiska, etiska som inkluderar en etisk uppfattning om att människan alltid tillhör en samhällsgemenskap där konsekvensmoral råder, det vill säga att det som är bra för mig är också bra för min medmänniska. För att kunna handla enligt innebörden i *fronesis* krävs förmåga att kunna avvika från generella handlingsregler och göra det som krävs i en konkret situation. Med detta menas till exempel att konsthantverkaren och konstnären har ett ansvar för de praktiska konsekvenser som verken genom deras beslut och handlande leder till för människorna i det gemensamma samhälls-

byggandet. Det kan till exempel gälla enkla konsumentetiska principer som hållbarhet eller eventuella risker med små lösa delar i leksaker som kan skada exempelvis barn. Det kan också handla om konstnärliga uttryck där budskapet i verket inte får inkräkta på den demokratiska samhällsideologins principer såsom alla människors lika värde.

Fronesis, *praktisk vishet* i direktöversättning från grekiskan, är den vetenskaplig, frågar sig Nussbaum (1995), och om den inte är det, kan den då göras vetenskaplig? Aristoteles själv skriver: ”/.../ det är utmärkande för den vise att han har bevis för vissa saker” (Aristoteles, 1967/1988, s. 166), som i *episteme*. Aristoteles använde ordet vetenskaplig i bemärkelsen att praktisk vishet utgjorde ett mer sammansatt begrepp än vad som ryms i *episteme*. Aristoteles menar att man inte kan behandla alla värden som om de vore jämförbara med varandra, alltså kan det inte, enligt Aristoteles, finnas en enda norm enligt vilken alla värden är jämförbara som värden. I fråga om det praktiska och teoretiska tänkandet anger Aristoteles tre själsfaktorer som bestämmer över handling och sanning, nämligen ”förmimelse, intellekt och begär” (Aristoteles, 1967/1988, s.158), och beskriver dem enligt följande:

Av dem framkallar förmimelsen inte någon egentlig handling, vilket ju framgår av att djuren har förmimelse men ingen delaktighet i handlandet. På samma sätt som bejakande och förnekande ingår i tänkandet, ingår attraktion och repulsion i begäret; och då nu den etiska dygden är en benägenhet att besluta sig för vissa handlingar och handlingsbeslutet är ett övervägt begär, så måste följaktligen tanken vara sann och begäret riktigt för att beslutet skall vara gott, och det senare bör eftersträva det som hävdas av det förra. Ett dylikt tänkande och en sådan sanning är praktiska (Aristoteles, 1967/1988, s. 159).

Aristoteles betraktar det rationella beteendet som ideal snarare än som verklighet. Som människor är vår vilja att sträva efter ett givet mål också underkastad karaktären, skriver Ringbom (1967/1988) i inledningen till sin översättning av *Den nikomachiska etiken* och konstaterar att vi kan inte vilja vad som helst utan bara det vi är benägna att åstadkomma. Människans karaktär i sin tur utformas genom fostran och vanor. Beslut att utföra en viss handling är beroende av de mål och de principer som den handlande vill förverkliga. Människans mål och principer för olika handlingar utformas parallellt med karaktären, och valet av handlingssätt determineras av det förväntade resultatet. Emellertid finns en viss förutsättning att undgå den fullständiga determinismen med hjälp av erfarenheten, som kan modifiera principen. Genom erfarenheten lär sig människan att anpassa lärdomen till förekommande situationer. Det råder således en växelverkan mellan princip och beslut (ibid, 1967/1988).

Aristoteles säger: ”/.../ det universella fås från det individuella /.../” (Aristoteles, 1967/1988, s. 175). Det praktiska tänkandet och det rationella beteendet utgår enligt Aristoteles från individen och individens livsvärld. Förnimmelsen av vad som är sant och riktigt hämtas ur erfarenheten. Det teoretiska tänkandet däremot styrs av intellektet där det sanna ställs mot det falska.

Inom det teoretiska tänkandet däremot, som varken är praktiskt eller produktivt, består det goda och det dåliga förhållandet i respektive det sanna och det falska (detta är nämligen uppgiften för all tankeverksamhet). Inom den del som är både praktisk och intellektuell är det goda åter sanning i överensstämmelse med ett riktigt begär (Aristoteles, 1967/1988, s. 159).

Aristoteles (1967/1988) betraktar endast visdomsidealet och det rationella beteendets supremati⁶ över driftslivet som självskrivet. När det gäller praktiskt respektive teoretiskt tänkande understryker han det ändamålsenliga med vårt handlande, varför vi gör som vi gör. Målsättningen med vår verksamhet omfattar, enligt Aristoteles förhållandet mellan karaktär och tanke, tanke och handling, men också sociala frågeställningar som olika förhållningssätt mellan människor inom en samhällsgemenskap. Det kan till exempel handla om beröm, klander och ansvarighet (ibid, 1967/1988). Aristoteles konstaterar vidare att:

Orsaken till en handling är beslutet eller avsikten – d v s den kausala orsaken, inte den finala, medan handlingsbeslutet åter framkallas av begär och resonemang med hänsyn till ett visst ändamål. Därför kan beslut inte förekomma utan vare sig förnuft och tanke eller etisk hållning, ty ett gott handlande och dess motsats förutsätter såväl tänkande som karaktär. Enbart tänkandet sätter nämligen ingenting i rörelse, utan härtill krävs att det utförs för ett ändamål och är praktiskt. Samma sak gäller emellertid också för det produktiva tänkandet. Ty var och en som skapar någonting, gör det för ett ändamål. Men samtidigt är det skapade inte ett mål i absolut mening (utan bara relativt för en viss person) i motsats till handlingen (Aristoteles, 1967/1988, s. 160).

Sammanfattningsvis kan konstateras att Aristoteles beskriver det praktiska tänkandet som ett sätt att reflektera över och erkänna varje beståndsdelens specifika bidrag och att övervägandet är av kvalitativ inte av kvantitativ rationell art. Uppfattningen utgår således från att det kvalitativa tänkandet är baserat på en förståelse av varje beståndsdelens speciella egenskap. Nussbaum (1995) påpekar dock i detta sammanhang, att betoningen av det rationella valet i vissa fall kan föranleda att tanken fastnar i ett system av generella regler eller principer och som sedan tillämpas på samma sätt i varje nytt fall. Det kan medföra att man närmar

⁶ Överlägsenhet, överhöghet, av latinets *supre 'mus*, högst, ytterst.

sig varje ny situation förberedd att se endast de inslag som man redan vet att man ska överväga och det innovativa tänkandet hindras. Aristoteles (1967/1988) betonar också den sammansatta kunskapsbilden där varje tanke, för att vara ändamålsenlig och praktisk, bör följas av såväl en praktisk handling som ett etiskt ställningstagande. Aristoteles komprimerade uttryckssätt har gett upphov till flera olika tolkningar. I detta forskningsarbete ansluter sig förståelsen av fenomenet praktisk, respektive teoretisk kunskap närmast till Nussbaums och Ringboms tolkning av Aristoteles, det vill säga att kunskapsbegreppet för att kunna betraktas som fullvärdigt innehåller både handling och tanke. Nedan visas en uppställning som sammanfattar indelningen av kunskap så som den presenterats ovan.

| KUNSKAP | | | | |
|--|-------------|------------|---------------|--------------------------|
| Aristoteles | Episteme | Techne | | Fronesis |
| indelning | teoretisk | praktisk | | etisk/politisk |
| Nussbaums och Ringboms tolkning | tanke | handling | | etiskt ställningstagande |
| Liedmans | | teknik | konst | |
| tillägg | | produktiv | experimentell | |
| | | | | |
| | kvantitativ | kvalitativ | | |

Figur 1. Modell för kunskapsbegreppet

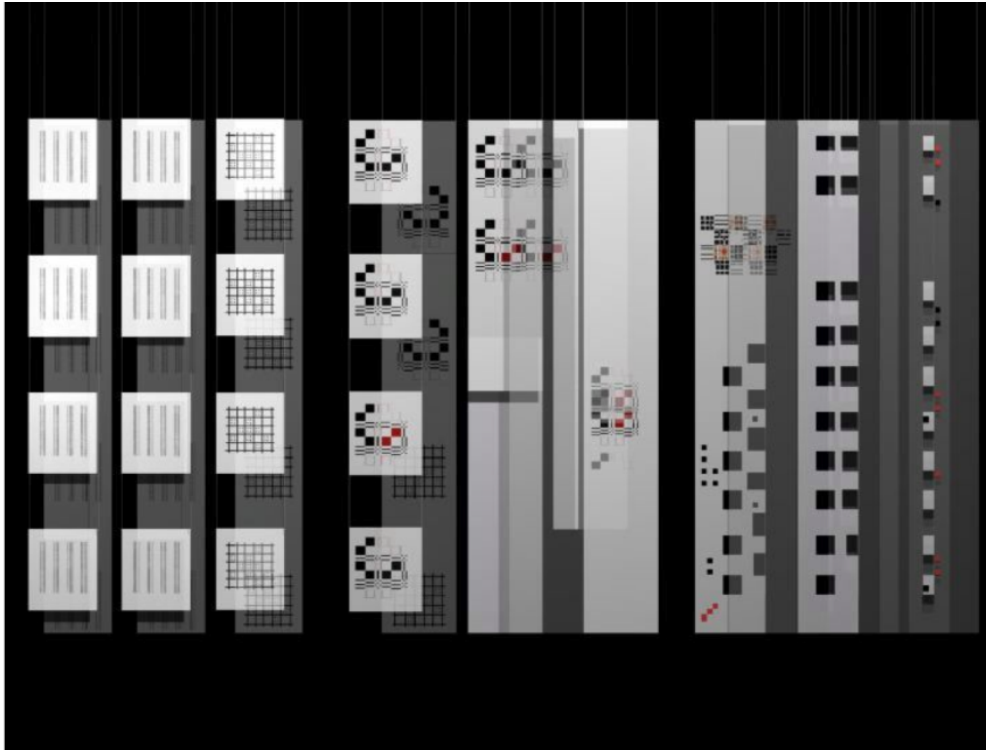
Modellen beskriver grundstrukturen i kunskapsbegreppet sådant det används i avhandlingen. Nedan följer en beskrivning av hur begreppet i sin helhet använts i en konsthantverklig process, vars syfte var att försöka visualisera Aristoteles kunskapsteori, och för att nå en djupare förståelse för kunskapsteorins tillämpning i en skapande process.

2.2 Ett rumsgestaltande försök

I avsikt att undersöka Aristoteles tre kunskapsbegrepp, vad de står för i en konsthantverksprocess och vilka kunskapsbegrepp som är applicerbara, genomförde jag ett konstnärligt utvecklingsarbete (KU) vid Linköpings universitet, Estetiska institutionen, år 2001. De centrala frågorna för undersökningen var vilka kunskapsbegrepp jag använder mig av som konsthantverkare och vilka förutsättningar som är nödvändiga för och i min skapande process. Avsikten med undersökningen var att gestalta ett

rum, med väggar, 3x3 meter, som var och en representerade ett av kunskapsbegreppen, episteme, techne och fronesis enligt Aristoteles (1967/1988) definition av begreppen. Alla väggarna var uppbyggda av mindre enheter som tillsammans bildade en helhet, ett mönster. Tekniker som användes för att visualisera kunskapsbegreppen var främst textila tekniker såsom broderi, applikation och screentryck. Materialen i de mindre enheterna var av varierande karaktär. En del av enheterna var täta och opaka, andra glesare och mer transparenta. Ljuset som riktades mot väggarna kunde på grund av de olika materialen, infallsvinkeln och ytans struktur, bete sig på olika vis så att de transmitterades, absorberades eller reflekterades.

Den vägg som i undersökningen ansågs präglad av ett *epistemiskt* kunskapsbegrepp hade det repetitiva kvantitetstänkandet som bas (Gustavsson, 2000). Utgångspunkten för resonemanget var det upprepningsbara i en fotoscreenmetod, där även formen präglas av beräkningens möjligheter. Genom observationer, experiment och matematiska beräkningar kunde en upprepad mönsterstruktur erhållas som endast skiljer sig från varandra i transparens eller opacitet, beroende på vilket bottenmaterial det utförts på. I det rumsgestaltande försöket blev episteme den form av kunskap som används för att beräkna och precisera, att återupprepa och gestalta formen oförändrad gång efter gång, teorins eller åskådandets väg. Episteme tolkas således i undersökningen i form av ett textilt uttryck där beräkningar i det textila arbetet kan läsas och upprepas för ytterligare försök och där resultatet genom noggranna beräkningar blir detsamma.



Figur 2. De i textilt material visualiserade kunskapsbegreppen, från vänster, *Episteme*, *Techne* och *Fronesis*. Foto Sie von Gegerfelt Kronberg

Väggen med *techne* som kunskapsbegrepp hade i undersökningen kulturarv och kulturtradition som bas. Formen var till en början en upprepning på traditionell grund, kopiering, men den frigjordes mer och mer genom personlig prägel till en tolkning, utförd i sin tid och i olika material. Detta skedde i syfte att levandegöra ett kulturellt arv. Formen drevs via hantverkets fasta traditionsstruktur mot det friare konsthantverkets tolkningsföreträde, kunnighetens väg (Aristoteles, 1967/1988). Tolkningen av *techne* genom textilt uttryck återspeglades därigenom i undersökningen av det kulturellt traderade mönstret som sedan gavs en personlig tolkning. Detta skedde genom en mönsterutveckling baserad på egen erfarenhet av textilt mönsterskapande och blev ett exempel på hur kulturarvet kunde levandegöras och bli en del av vår tid.

Den tredje väggen hade sitt kunskapsbegrepp förankrat i *fronesis* som enligt Aristoteles (1967/1988) är ett begrepp som aldrig låter sig fångas helt. I undersökningen tolkades begreppet i form av ett textilt arbete som gick från en sammansatt till en successivt genombruten yta för att

slutligen lösas upp i en transparens med endast några få materiella anslag, som alla var reversibla. Min tolkning av vad som är gott och ont för människan utgjordes av några få av de reversibla elementen, där de röda stod för godheten och de svarta för det onda i tillvaron. De övriga elementen i arbetet fanns där för betraktarens möjlighet att ingripa i verket och för att tillföra sin del genom att flytta om och förändra bilden. Det är en disposition, en handling i förening med en tanke om vad som är gott och ont för människan i linje med Gustavssons (2000) resonemang om en konsekvensmoral, där nytta föder lycka och lust. Nyttan i det textila arbetet står för kommunikationen med betraktaren och den roll som budskapet får i dennes ögon. Det textila arbetet strävar också efter att visa på en etisk och politiskt/praktisk prägel vilket medför att det omgivande samhället är närvarande, representerat av varje betraktare som kan ingripa och förändra balansen mellan det onda och det goda enligt ovan. I min visualisering blir detta begrepp därför det mest personliga och också det med störst tolkningsföreträde även för betraktaren. Här måste varje individ utgå från sin egen roll i samhället och just den plattformen blir den enda sanna i tron på alltings goda.

Rummets fjärde vägg utgjordes av deltagare i ett KU-seminarium som med de övriga tre väggarna som bakgrund diskuterade vad ett visualiseringsförsök kan återspegla för kunskapsbegrepp i konsthantverkarens arbete. John Dewey (1916/1966) menar att tänkandet utvecklas från ett samtal mellan människor till ett samtal inom människor. Således blir språket det redskap som används för att kommunicera tankar, i detta fall i form av bildspråk genom min presentation av det rumsgestaltande försöket, både för mig själv och för andra. Det sker i linje med Roger Säljös (2000) resonemang om det kommunikativa stråket för att utveckla tanken. Frågor som infinner sig i detta sammanhang är om vi finner begreppen i den konstnärliga processen och om vi kan mötas i rent teoretiska resonemang och praktiskt handlande. Frågorna får inget slutgiltigt svar, eftersom sanningen låter sig varieras och varje individ måste definiera sitt eget svar. Svaren är öppna på samma sätt som väggarna och de textila uttrycken är öppna.

För att kunna gestalta de tre kunskapsbegreppen utarbetade jag således i undersökningen textila arbeten som vart och ett avsågs spegla ett kunskapsbegrepp och en process av tankar och handlingar. Episteme uppfattades finnas i delar av hantverkets planering och utförande, det upprepningsbara, det traderade från en generation till nästa och med facit att stämma av mot. Innanför begreppet techne finns enligt undersökningen handens arbete och individens tolkning av traditionen. Var tid har

sin tolkning och det omgivande samhället gör sig påmint i tolkningar inspirerade av de traditionella mönstren och med nutidens nya material som bidrar till att levandegöra kulturarvet. Slutligen i fronesis, som uppfattas vara tankens och etikens hemvist, blir konstnärens ansvar gentemot samhället och medmänniskorna det påtagliga. Det syfte som formulerades för arbetet var att undersöka om Aristoteles kunskapsbegrepp kunde visualiseras och om det med dessa bilder gick att söka en tolkning, en förståelse för hur teori och praktik kan mötas och bilda en helhet. Jag fann genom arbetet med textilierna att teori och praktik inte är varandras motsatser utan en nödvändig och möjlig integration i helheten, den helhet som också ger kunskapsbegreppen fler perspektiv. Konsthantverkarens kunskapsbegrepp är således mer komplexa än att de rymms enbart inom techne. Både beräkningar och ett visst genomförande förekommer i den epistemiska sektorn. Fronesis förankrar och ger samtidigt möjlighet att avvika från det generella. Det ger konstnären/konsthantverkaren delaktighet i den livsvärld som råder, den som är nu och den som blickar framåt, den kommande. Beskrivningen av process och resultat i det genomförda KU-projektet avser att visa konsthantverksprocesserna från idé eller tanke till färdig produkt eller handling och verksamheten genomsyras därför av hela kunskapsbegreppet (Kronberg, 2004).

2.3 Vetenskap och språk

I det KU-projekt som beskrivits ovan har den visuella framställningen varit ett av syftena, det redovisades till del genom det bildspråk som de textila bilderna förmedlade. Att förstå hur saker och ting förhåller sig och för att kunna ställa frågor innebär att man kan formulera sig, att man har tillgång till ett språk (Birgerstam, 2000). Den som har tillgång till ett språk har frihet att uttrycka sig, att läsa, förstå och förklara. Förutsättningen för en verbal kommunikation är att det språk, eller formen för det talade språket, som kommer till användning delas, att orden tolkas på ett likvärdigt sätt. Främst studeras detta i avhandlingen för att få en kunskap om hur de olika språkmiljöer som informanterna vistats i påverkar möjligheten att förstå och klargöra sina tankar om den kunskap de tillägnat sig och praktiserar.

Störst frihet att uttrycka sina tankar och känslor har man genom det språk man lärt sig behärska som barn eller de språk som talas i den språkliga livsmiljö som barnet har vuxit upp i (Liedman, 2007). Här menas i första hand det talade språket. Aristoteles (1967/1988) menar att de ljud som rösten bildar är tecken för de föreställningar som finns i själen, och

skriften är i sin tur tecken för ljuden. Flera forskare (Israel, 1992; Liedman, 2007) indelar det talade språket i *vardagsspråk* och *akademiskt språk*. Med vardagsspråk avses då att kunna kommunicera med andra individer i den egna livsmiljön och att de förstår vad som menas när vi talar om vardagliga ting. Med akademiskt språk avses ett formelspråk med en preciserad terminologi, ett standardiserat, internationellt arbetspråk, som förstås av akademiskt verksamma individer även utanför den individuella livsvärlden. Språkets klarhet har enligt Liedman (2007) ett oåterkalleligt samband med tankens klarhet. Liedman menar att det inte finns ett tänkande som når klarhet och precision utan tillgång till ett språk att uttrycka sig genom. Språkets klarhet och tänkandets klarhet hänger samman och kan inte skiljas åt (ibid, 2007). Föreställningen om ett förspråkligt eller ett rent tänkande var en av Platons teorier. Platon menade att allt som vi kan uppleva i sinnevärlden är en avglans av en högre verklighet, idéernas verklighet. Aristoteles däremot tog avstånd från den uppfattningen och hävdade att människan har idéer, och att idéerna i sig inte är språkliga men de kan formuleras språkligt (Liedman, 2007). Liedman avvisar inte det förspråkliga tänkandet helt utan menar också att orden inte är det enda uttrycksmedlet. Bilden eller tonen och varje målmedveten mänsklig verksamhet fungerar i ett språkligt sammanhang som uttryck för både tankar och känslor. Det akademiska språket fungerar som ett *bruksspråk* eller ett *formelspråk* (ibid, 2007) och det sistnämnda är fullständigt internationellt. Akademikern har ett språk att uttrycka sig på som är skilt från vardagsspråket, men för att kunna sätta in sin forskning i en större och levande kontext, måste den akademiskt verksamma personen också kunna uttrycka sig väl i sitt vardagsspråk (Liedman, 2007).

Säljö (2000) talar om språkets kraft som medierande redskap, det vill säga som en resurs för skapande av kunskap om världen. Språkliga uttryck refererar enligt Säljö inte enbart till en företeelse eller ett objekt, de kan också signalera mening och innebörd och väsentliga delar av kunskapen finns i flexibiliteten mellan ett uttryck och det uttrycket refererar till. Språket är ett kollektivt, interaktivt och individuellt redskap i en socio-kulturell kontext. Där kan det fungera som en länk mellan kultur och upplevelse, en växelverkan av samtal och sampel mellan individer och individens tänkande. Människor är kreativa och språket är ett levande och dynamiskt instrument som man anpassar till de behov som uppstår i olika sammanhang. Ett språk som används i vardagliga sammanhang är något helt annat än ett institutionellt språk som bygger på explicita definitioner av språkliga termer (Säljö, 2000). I det vardagliga språket skapas kontakt med omvärlden och språket är ett medel för att kunna delta i och påverka

interaktionella förlopp. Det institutionella språket används för att skapa samförstånd och kunna kommunicera i särskilda sammanhang till exempel mellan människor i specifika sociala praktiker. En hantverkare talar om sina verktyg och arbetsmetoder relaterade till det hon eller han ska utföra, och språket är här en viktig del av lokal kunskapsbildning. Språkets retoriska karaktär kan ses som ett levande redskap för att skapa mening mellan människor i en sociokulturell kontext som bygger på gemensamma kunskaper och erfarenheter.

2.4 Det inre språket

För att försöka förstå hur det inre språket, tänkandet, byggs upp och används av individen är det nödvändigt att studera vår mänskliga hjärna. Lars-Erik Björklund (2008) menar att kunskap inom didaktiken är, sedan Platon och Descartes, definitionsmässigt medveten samt uttalbar, och tänkandet sker med hjälp av språket. Han säger också att när intresset för hur färdigheter, förmågor och förtroenheter utvecklas blir den medvetna kunskapen otillräcklig som förklaring. De omedvetna kunskapsresurserna måste också studeras. Genom avbildande studier av hjärnans aktivitet har man lyckats identifiera fysiologisk plats, funktion och struktur för de olika minnessystemen i hjärnan. Det finns ett enigt samförstånd bland neurofysiologerna om att vi har mer än ett kognitivt system i hjärnan och en stor del av vårt kognitiva tankearbete utförs i det fördolda, både omedvetet och autonomt (ibid, 2008).

Björklund (2008) beskriver två minnessystem, det *explicita* och det *implicita* systemet som två skilda kognitiva system som interagerar i hjärnan. Det *explicita minnet* lagrar kunskap och använder den på ett medvetet och rationellt sätt. Kunskapen är verbaliserbar eller möjlig att visa i handling och kan användas i rationella och logiska sammanhang. Inläringen är snabb men kunskapen förloras efter en tid om den inte aktiveras eller repeteras. Vid en repetition stimuleras det *explicita minnet* som reagerar med igenkänning. Vi blir då medvetna om att vi upplevt detta tidigare och känner igen minnet och en mängd associativa kunskaper och tillhörande minnen. Det *explicita minnet* har i sig en begränsning i det att det är relativt kort och det hanterar ett begränsat antal enheter samtidigt. Det medför att motoriska färdigheter inte kan utövas så att en förtrogenhet uppstår med hjälp av detta system (ibid, 2008).

Det *implicita minnet* innehåller alla de inlärningsprocesser och minnen som tillkommit mer eller mindre omedvetet, som inte är möjliga att verbalisera men som påverkar vårt beteende. Det är aktivt tidigt i livet, redan under fosterstadiet och fungerar utan större förändring ända till livets slut. Det implicita minnet är stadigt och stannar kvar långt efter det att upplevelsen har klingat av (Björklund, 2008). Björklund beskriver vidare hur studier visat att det implicita minnet påverkar fokusering och koncentration i det visuella systemet när det gäller igenkänning av form och färg samt också att intuitiva lösningsmetoder aktiverar implicita strukturer. Det som talas om som tyst kunskap nedan och som ofta används vid beskrivning av skapande processer kan härledas till det implicita minnessystemet.

De olika systemen arbetar parallellt med varandra, både stödjande och konkurrerande. I det explicita och deklarativa minnet sparas det unika i en specifik händelse, vad som hände samt när och var det hände, allt medvetet och verifierbart. I det implicita, icke-deklarativa minnet sparas det gemensamma för en rad separata händelser, ”en process som sker stegvis men som gör det möjligt att anpassa sig till en miljö på bästa möjliga sätt” (Björklund, 2008 s. 89). Björklunds slutsatser lyder:

... det implicita minnes- och inlärningssystemet med ökad erfarenhet i en speciell kontext ger oss förmågan att hantera komplexa och svåra situationer och att det är detta som ligger bakom många av de förmågor som vi förknippar med expertis (Björklund, 2008 s. 95).

Vygotskij (1999) skriver om hur praktiskt inriktade människor kan genomföra mycket komplicerade tankeoperationer utan att kunna förklara dem i ord. Dessa tankar tillhör ett inre språk som är baserat på ord men som skiljer sig syntaktiskt från det yttre språket. Det är förkortat och fragmentariskt men också monologiskt, osammanhängande, dynamiskt och instabilt. Detta visar, menar Vygotskij, att det inre språket hör till tänkandet och att det inte är en form av primär kommunikation. Dess syfte är att beledsaga aktivitet, vara ett verktyg för tänkandet, som strävar efter att lösa en uppgift som uppstått genom aktiviteten. Allt det som vi tyst funderar över är ett egocentriskt inre språk och inte verbalt. Det är ett språk för mig själv. Det är obegripligt för omgivningen om man bara tecknar ner det ordagrant och avskiljer det från den konkreta aktivitet och den situation där det uppstod (Vygotskij, 1999 s. 82). Men på ett sådant sätt kan man finna en access till det som ofta benämns som tyst kunskap. När händelserna i en kreativ process ska verbaliseras är det svårt att finna en direkt och talande beskrivning. Ofta krävs ett annat sätt att betrakta och tänka kring processen och de handlingar som ingår i den, för att få ett

skriftligt uttryck som på ett förståeligt sätt beskriver vad som skett. Här aktualiseras människans förmåga att kunna fantisera, använda symboler och tecken i stället för konkreta ord och förmågan att föreställa sig ett skeende i förväg. Vygotskij (1999) menar att den mänskliga förmågan att använda tecken och symboler som representerar någonting annat än ord är en del av vår fantasi. Han talar om fantasin som en kreativ aktivitet, grundad på vår hjärnas kombinatoriska förmåga. Fantasin är ” /.../ grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (Vygotskij, 1995 s. 13). Hela kulturens värld, allt som omger oss och som skapats av människors händer är en produkt av den mänskliga fantasin och det mänskliga skapande som bygger på denna fantasi (ibid, 1995).

Fantasin är en förmåga som gör att vi kan föreställa oss saker som inte direkt konkretiseras i en aktuell situation. Fantasin menar Vygotskij (1995) tillhör vårt inre språk och det kan också manifesteras i våra drömmar där det konkreta och verklighetsnära är skönjbart men ologiskt och fragmenterat. Han pekar på svårigheten att definiera det inre språket, som inte stödjer sig på några konkreta intryck utan rör sig på ett abstrakt plan (ibid, s. 179 ff). Att konkret beskriva den egna kreativa processen, på för andra begripliga sätt, är därför lika svårt som att försöka återge en dröm. Drömmen förefaller tydlig och klar till dess den ska återberättas med ord. Ofta blir resultatet obegripligt och osammanhängande även för berättaren själv. Det krävs ett annat sätt att tänka som stöd för bildandet av orden så att ett begripligt sammanhang uppstår. Med tankens hjälp måste de fragmentariska sekvenserna i drömmen sammanbindas på ett logiskt och följdriktigt vis för att en återgivning ska kunna förstås och uppfattas som en beskrivande berättelse.

Den tysta kunskapen

Tyst kunskap har använts som ett samlingsnamn för olika handlingar vars orsak och procedur inte lätt låter sig verbaliseras och som har hamnat utanför det som vanligtvis räknats som kunskap. Wittgenstein (1962/1992) utvecklade tidigt en teori om det vetenskapliga språket vars förutsättning måste vara logiskt och exakt för att kunna återge vetenskapliga fakta. Språket betraktade han som en bild av verkligheten. Med det synsättet begränsades verkligheten, eftersom vad som föll utanför det med språket säkert återgivna inte gick att formulera. Wittgensteins ord i avslutningen av boken *Tractatus* lyder: ”Wowon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen”⁷ (*Tractatus*,

⁷ Varom man inte kan tala, därom måste man tigen (*Tractatus*, 1962/1992).

1962/1992). Det som inte kunde talas om var framför allt den kunskap som fanns förborgad i konst, musik och litteratur. I dessa verksamheter gestaltades livet och det berörde framför allt existentiella frågor som inte kunde ges ett exakt vetenskapligt svar. Senare reviderade Wittgenstein sin teori och såg språket inte som en bild av verkligheten utan som ett redskap att förstå verkligheten. Han menade att språket inte enbart är ett ideal för vetenskapen utan en del av vardagen, det hjälper oss att förstå vardagen och är också förbundet med våra praktiska handlingar. De rader av Wittgenstein som (enligt Gustavsson, 2000) gett upphov till indelningen av kunskap i tyst och icke-tyst är:

Jämför *veta* och *säga*:

hur många meter högt Mont-Blanc är-

hur ordet "spel" används-

hur en klarinett låter.

Den som förundrar sig över att man kan veta något utan att

kunna säga det, tänker kanske på ett fall sådant som det första.

Säkert inte på ett som det tredje (Wittgenstein, 1953/1998, s. 78).

Vi kan veta hur en klarinett låter men har svårt att beskriva det i ord. Liksom Wittgenstein menar Polanyi (1983) att människor kan veta mer än de kan säga. När vi säger något eller försöker förstå vad en annan människa säger eller gör, menar Polanyi att vi riktar vår uppmärksamhet bortom orden. Orden saknar egentlig mening i sig, det är en person som ger orden och erfarenheter mening. Denna förmåga är ett sorts bakgrundsvetande som är underförstått eller tyst. Polanyi framhåller att bakom alla påståenden eller omdömen om världen finns en personlig komponent. Begreppet tyst kunskap ringar han in med hjälp av flera termer som mynnar ut i *personal knowledge*. Han talar om tacit dimension, tacit component, tacit knowing och personal knowing eller personal knowledge oftare än tacit knowledge (Polanyi, 1983). Enligt Sjögren (1997) är det en sammansmältning av personligt och objektivt som Polanyi kallar personal knowledge (Sjögren, 1997). Det exemplifieras av Sjögren med en färdighet eller en konst som inte kan specificeras i detalj, den kan inte översättas till en föreskrift eller en instruktion. Han använder exemplet med mästare och lärling. För att lära sig konsten krävs en personlig kontakt med en mästare eller någon som har kunnandet:

Lärjungen följer mästaren och litar på hans sätt att göra saker, även när han inte kan analysera och beskriva i detalj varför handlandet är effektivt. Lärlingen tar till sig konstens alla regler, även de som inte heller är explicit kända för mästaren själv (Sjögren, 1997, s. 43).

Det som benämns tyst kunskap handlar således om former av vetande eller insikter, som i grunden är av praktisk art. Det rör sig om färdigheter

som är kopplade till en stor mängd av praxisformer och som tillhör en tradition (Johannessen, 1999). Tyst kunskap (Rolf, 1989) inom en individ framträder i en process som mobiliserar vetande, kunnande, attityder, känslor, generella begrepp och regler. Dessa antar en tyst funktion i handlandet. Mer exakt kan man, enligt Rolf, tala om tyst kunskapande i form av moment som riktar handlandet. Tyst kunskap är inte en visst slags kunskap, lagrad i en individ, och den tysta kunskapen är inte bestämd genom någon slags osägbarhet. Man talar ibland om en tyst överenskommelse som ett slags mönster för individer att samordna sitt handlande. Tysthet relateras till det som står i fokus för handlandet.

När vi handlar eller söker kunskap så riktas verksamheten mot en uppgift eller ett mål. Vi utövar verksamheten, förlitande oss på tysta fungerande skikt inom oss. Tystheten är en funktion hos kunskapen när vi förlitar oss på den i aktiviteter. Det är aktiviteten som är tyst, inte nödvändigtvis de underliggande kunskaperna (Rolf, 1989, s. 41). På liknande sätt uttrycker sig Polanyi när han talar om *tacit knowledge*, kunskap som vi har men som är skymd för oss. Kunskapen är inte tyst utan skymd eller ur fokus (Polanyi, 1983). Lauvås och Handal (2001) väljer att kalla *tacit knowledge* för införstådd kunskap. De menar att den är ”kroppslig eller sensorisk” (ibid, 2001, s. 106) och refererar till kompetens snarare än kunskap. De säger vidare att i kompetensen finns också föreställningar om verkligheten, till värderingar, känslor, attityder och till färdigheter (Lauvås & Handal, 2001). Vi har lärt oss hur man ska och förväntas bete sig och det är det inre språket som vägleder vårt handlande både tanke- och handlingsmässigt.

Johannessen menar att det har diskuterats och, om än något motvilligt, accepterats att det inte går att ge all kunskap en adekvat språklig dräkt (Johannessen, 1999, s.18). Det är den kunskap, enligt Johannessen, som kallas tyst kunskap som man av logiska skäl inte kan formulera i språklig form. Även kunskap på en hög teoretisk nivå måste enligt Johannessen innehålla en del oartikulerad kunskap, och det är en felaktig föreställning om expertkunskapen att den inte kan formuleras explicit (Johannessen, 1999). Detta synsätt betonar bland annat att själva utövandet av en verksamhet är att betrakta som ett betydelseskapande moment i de begrepp som vi bildar. Ett begrepps innehåll uppfattas inte bara som en funktion av den etablerade användningen av dess uttryck, utan innebär också att vår grundläggande begreppsuppfattning är knuten till vissa handlingsmönster. Därmed får de också ett beteendepåverkat uttryck. Utövandet av en given praxis är följaktligen att uppfatta som en väsentlig del av det bildade begreppets uttryck. Kriteriet på att man tillägnar sig ett visst begrepp är således att man räknas som en kompetent utövare av det

etablerade handlingsmönster som införlivas i begreppet. Detta är enligt Lauvås och Handal (2001) en viktig poäng när det gäller förhållandet praktik och teori. Begrepp, idéer, föreställningar, regler och så vidare kan inte helt och hållet skiljas från den praxis där de kommer till användning. Detta utgör en viktig punkt i teorin om situationsbetingad inlärning och distribuerade intellektuella funktioner, kognition. Ren teori är i relation till detta synsätt en möjlighet, men den måste kopplas till användning i ett eller annat praxissammanhang. Den har inte bara sin grund i praktisk verksamhet, utan den får också mening genom praktisk verksamhet. Meningen kan bara delvis förmedlas utan någon direkt koppling till praxis (Lauvås & Handal, 2001). Brusling (1996) utgår i sitt resonemang om tänkandet från Aristoteles praktiska tänkande. Han beskriver det som ett tänkande som genomförs i obestämda komplexa situationer, som värderar både mål och medel och försöker etablera förbindelsen mellan dessa (Brusling, 1996).

Om den skapande processen betraktas utifrån kan man se två grundläggande förutsättningar. Den ena förutsättningen är att en människa utför vissa handlingar genom att han eller hon bearbetar ett material i syfte att framställa något i gestaltad form. Den här processen varar under en bestämd tid. Den andra grundläggande förutsättningen i ett skapande arbete är resultatet av handens arbete med materialet, det omformade materialet, den nya gestaltningen. I den epistemiska kunskapstraditionen framstår forskningen som det medel genom vilken kunskapen växer. Ny kunskap läggs till gammal och perspektivet förändras. Ett villkor för denna kunskapssyn är att den kan definieras som sann, berättigad tro, att den är fri från värderingar. Upphovsmannen till detta betraktelsesätt är Platon, som inte trodde att kunskapen kunde göras säker med hjälp av människans sinnen. Arvet efter Platon säger att vi inte kan lita på våra sinnen, de bedrar oss. Den sanna kunskapen når vi, enligt Platon, med hjälp av vår tankeförmåga. Kunskap kan kallas kunskap enbart om den är objektivt säkerställd och fri från åsikter och tyckanden (Gustavsson, 2000, s. 30). Detta räcker dock inte som beskrivning av den kunskap som är relaterad till den skapande processen. Här saknas en tredje förutsättning nämligen meningen eller syftet med det hela. Utan att känna till detta eller om vi tror att vi känner till det blir processen mindre förståelig. Den konstnärliga processen kan heller aldrig helt frigöra sig från värderingar.

Aristoteles, som var Platons personlige lärjunge, menar att vi lär med handen, sedan minns handen. Aristoteles är hantverkets filosof. Han ser ingen skillnad mellan konst och hantverk, utan det är djupast sett samma sak. I *Den nikomakiska etiken*, enligt en del forskare (Ringbom, 1988)

skriven som en visdomslära till sonen Nikomachos, lovsjunger Aristoteles (1967/1988) hantverket. I en antologi (Aase, 2002) kåserar ett antal författare över handens förmågor. En av dessa författare är Anders Ehnmark. Ehnmark återvänder i sitt resonemang till Aristoteles genom att säga följande:

Man måste göra för att förstå, är tanken. Teori och praktik kan egentligen inte skiljas åt. Då man lärt sig konsten, techne, har man börjat få överblick, medan handen arbetar vidgas blicken (Ehnmark, 2002, s. 27).

Mänskliga handlingar är således generellt sett en kombination av manuell och intellektuell verksamhet. Användningen av de manuella och intellektuella handlingarna är helt integrerade med varandra som två sidor av samma handling men båda sätten att agera behärskas inte nödvändigtvis av en enskild individ i alla led (Säljö, 2000). Enligt Säljö kan således en individ vara mer eller mindre uppövad inom det manuella eller det intellektuella verksamhetsfältet. Grundförståelsen finns men utövande inom *ett* område är mer specialiserat än inom det andra området.

Sammanfattningsvis har synen på kunskap således i ett tidigt historiskt skede utgått från Platons definition att endast det vi kan påvisa är sant kan kallas för kunskap eller vetande. Aristoteles bidrog till att vidga kunskapsbegreppet och gav det ett tredelat innehåll där förutom vetandet även kunnigheten och klokheten involverades. Aristoteles påvisade att delar av verkligheten inte kan förändras men genom att undersöka och analysera kan vi försöka att förstå. Det konstnärliga utvecklingsarbete som beskrevs tidigare i kapitlet hade som avsikt att undersöka och försöka förstå Aristoteles hela kunskapsbegrepp genom ett praktiskt handlande. Avsikten var samtidigt att undersöka den kunskap som är involverad i en konsthantverksprocess och hur Aristoteles sätt att se på kunskap kunde gestaltas. I det följande kapitlet diskuteras hur synen på kunskap har varierat i den västerländska kulturen under tid. Detta görs i syfte att finna förståelse för, och möjliga tolkningar av utsagor om den individuella kunskapen och hur den vuxit fram samt hur den kan utvecklas vidare, så som det formulerats i forskningsfrågorna. Kunskapsbegreppet förändras med det omgivande samhällets värderingar och inte minst de politiska värderingar som för tillfället råder. Levnadsmönster i samhället, och de utbildningsstrategier i form av utbildningspolitiska dokument och styrdokument för skola och bildning som råder är således viktiga att studera för att få en bakgrund och bredare förståelse för resultatet och därmed också tolkningsmöjligheter av den empiriska undersökningen.

3 Samhället och kunskapssynen

Kapitlet inleds med kommentarer om samhället och samhällets traditionella kunskapssyn, liksom ett antagande som rör teoribegreppets dominans i vår västerländska kultur. Därefter följer en redogörelse för praktisk kunskapssyn i samhället sett i ett sociologiskt perspektiv. Kapitlet avslutas med etablerade uppfattningar om kunskap där kulturdebatter i tidningar, tidskrifter och debattböcker men även utbildningspolitiska dokument, pedagogisk litteratur, kursplaner, läroplaner och andra styrdokument för utbildningsändamål beskrivs. Syftet med diskussionen i kapitlet är att visa på och diskutera teorier om kunskap, som i dag råder både innanför universitetsvärlden och i samhället i övrigt.

3.1 Samhällets kunskapssyn

Bengt Gustavsson (2004) beskriver hur vetenskapssynen präglas av samhällets definitioner av vetenskap i stort och av de olika forskningsmiljöer som anses rådande i samhället. Den säkra och exakta vetenskapen, menar Gustavsson, har präglat västerländsk vetenskapssyn sedan 1600-talet. Under 1800-talet favoriserades exaktheten än mer bland annat genom filosofen August Comte, som med sin filosofi menade att naturvetenskapens metoder skulle användas även inom samhällsvetenskapen. Den exakta samhällsvetenskapen kallade Comte sociologi. Under 1920-talet försökte ett antal filosofer och vetenskapsmän i Wien skapa ett enhetligt vetenskapligt språk genom att alla vetenskapsmän hade samma referenspunkt i sina vetenskapliga arbeten. Denna vetenskapssyn kallas den logiska positivismen. Numera är det få som tror på positivismens idéer, menar Gustavsson, men det sättet att tänka har satt starka spår i dagens samhällsvetenskaper, mestadels som en syn på kunskap och hur vetenskap bör bedrivas med naturvetenskapen som förebild.

Den teoretiska kunskapstraditionen i vår västerländska kultur beskrivs av Bengt Molander (1993) på ett liknande sätt men han beskriver det som ett dualistiskt förhållande mellan subjekt och objekt. Teoretisk kunskap är kunskap om något från subjektet avskilt, baserat på tänkande och observation. Kunskapen kan formuleras i ord och ett matematiskt språkbruk dominerar. Den teoretiska kunskapen avspeglar eller avbildar verkligheten och tillämpningen är ett separat moment. Det räcker inte att själv

vara övertygad, utan teoretiska kunskapsmått kräver en kritisk granskning där kunskapen måste hålla måttet. Genom hänvisningar och iakttagelser skall också andra kunna komma fram till samma resultat (ibid, s. 65). Mycket av den kunskap som produceras i samhället har för närvarande denna struktur.

Stig Lindholm (1990) gör mot bakgrund av ovanstående en intressant utläggning av människans behov av sammanhang i sina liv och försök att skapa öar av helhet och mening. För att förstå tillvaron krävs överblick och förmåga att se helheten. Människan är holotropisk och söker sig mot helhet. Kunskapsmässigt söker vi ordning i kaos, vi fogar samman fragment efter fragment för att bättre kunna förstå världen. När börjar man fråga efter helhetssyn? Lindholm menar att det förmodligen sker när den helhetssyn man har inte räcker för att förstå det man bryr sig om (ibid, 1990). Detta kan uppfattas som att behovet av helhetssyn blir akut i kriser. Det stämmer gott med vårt här och nu. Det råder kris i kunskapens värld och i den värld kunskapen skulle handla om. Samhällskrisen, kulturkrisen, krisen i vårt utvecklingsparadigm är den primära. Det är den som gett upphov till krisen i kunskapens värld, säger Lindholm (ibid, 1990, s. 20).

Vi lärde oss mycket om metoder och tekniker för insamling och bearbetning av data, men vi lärde oss föga om vilka grundantaganden om verklighetens och kunskapens natur, som dessa metoder och tekniker byggde på. Än mindre om alternativa antaganden/.../Vi satte sällan in vår vetenskap i ett politiskt eller kulturellt perspektiv. Vetenskap var en sak, politiken och samhället, konsten och litteraturen var något annat och hur dessa hängde samman frågades inte efter (Lindholm, 1990, s. 24).

Mot bakgrund av ovanstående framstår det som om helhetsperspektivet blivit en bristvara i vår alltmer specialiserade värld. Hur fungerar lärandet och kunskapsbildningen i denna samhällsstruktur?

Peter L. Berger och Thomas Luckmann (1979) ser i ett samhällsperspektiv lärandet som en primär, respektive sekundär socialisation av människor. Den primära socialisationen sker i individens närhet, i familjen eller av andra som ansvarar för individens primära socialisation. Här präglas barnet som person och social varelse. Lärandet är integrerat i den vardagliga verksamhet som pågår runt individen. Barnet ser, härmar och frågar sig fram, lärandet är inskrivet i ett helhetsperspektiv. Barnet tillägnar sig en egen subjektiv identitet och en specifik plats i världen allt i samklang med sin egen språkutveckling och i gemenskapen i den nära omgivningen (Berger & Luckmann, 1979). Den sekundära socialisationen sker bland annat i skolan och liknande miljöer där någon form av social

arbetsfördelning och vid sidan av denna en social kunskapsförmedling pågår. I skolan är undervisning målet för verksamheten, och sättet att undervisa och förmedla kunskap har fått en institutionell form enligt Säljö (2000). Traditionen bygger på de antika idealen – läraren talar till en grupp elever. Kunskaperna är organiserade i ämnen som också är ett arv från antikens Grekland. Lärandet är starkt präglad av att läsning och andra skriftspråkliga mönster för kommunikation och lärande. Lärande i skolsammanhang antas följa på undervisning och har ett avgörande inflytande på hur vi tänker om lärande, kunskaper och färdigheter även i samhället i stort. Tankekunskaper och handlingskunskaper kan läras in som separata element, och summan av delarna blir sedan en kunskap som kan användas närhelst den behövs. Vi tänker sällan på lärande och kunskap som något integrerat i vår vardag och i den sociala interaktion i familjen och samhället som vi ingår i. Det lärande vi vant oss vid är det av samhället organiserade, på väg mot abstrakta kognitiva processer utan kroppslik och social förankring (Säljö, 2000).

Den kunskapssyn som vår skola tycks grunda sig på relaterar till teoretiskt abstrakt tänkande, som inte främjar det sätt som lärande och kunskapsbildning fungerar på, enligt Jean Lave (1988). Lave framhåller att lärande i stor utsträckning är situerat och inbäddat i praktiker. Lave menar också att kunskap och vetande har ett komplext förhållande som innefattar praxis-gemenskaper, deltagande i praxis och identitetsskapande genom deltagande i en pågående praxis (ibid 1988). Liedman (2001) går ännu längre i sina påståenden genom att hävda att all kunskap är praktisk. Liedman finner att kunskapsbegreppet ofta formas efter föreställningar om den teoretiska kunskapens natur där kunskap först och främst är åskådning eller betraktelse, *theori'a*,⁸ "... och den kommer till sitt klaraste uttryck i ett system av sanna påståenden om verkligheten" (Liedman, 2001, s. 86). Liedman menar att det finns kvar en föreställning om att det skulle finnas en särskild sorts teoretisk, rent cerebral, kunskap som på ett radikalt sätt skiljer sig från den praktiska. Han uttrycker sig om detta genom att hävda att all kunskap är praktisk och att det inte rör sig om teoretisk kunskap eller tyst kunskap som vägleder den praktiska hanteringen:

De teoretiska manualerna som krävs för varje verksamhet har visserligen skiftande omfång och inriktning, men det avgörande är den ständigt praktiserande förmågan att utföra de olika konkreta moment som utmärker en sysselsättning (Liedman, 2001, s. 86).

⁸ *theori'a* betyder bland annat åsyn, betraktande, kontemplation eller helt enkelt teori i vår mening, enligt Liedman (2001).

Utifrån detta resonemang kan antas att den teoretiska kunskapssyn som traditionellt har dominerat samhällets sätt att hantera kunskapsbegrepp under flera århundraden, har börjat ifrågasättas alltmer. Kring sekelskiftet 2000 syns i den politiska retoriken en enhetlig samling kring utbildningsfrågor och samtidigt omtalas i ordalag som *kunskapssamhälle* och att framtiden tillhör dem som har kunskap. Här förutsätts att en stor och växande andel arbeten kräver avancerad utbildning, Det förutsätter även att kunskap ger jobb och bidrar till välfärden. Man talar också om kunskapsföretag och kunskapsindustri där de viktigaste tillgångarna är de anställdas speciella kunskaper (Liedman 2001).

Samhällets kunskapssyn är således till stor del fortfarande präglad av den traditionella synen på kunskap där företräde ges för kunskap som kan verifieras och upprepas med facitrelaterade resultat. Även i utbildning och skola dominerar detta synsätt i undervisningssammanhang, och det präglar individens tänkande kring kunskap och kunskapsrelaterade begrepp. Forskningen kring kunskapens innehåll och lärandets förutsättningar för individen och för samhället i ett framtidsperspektiv har emellertid bidragit till en öppnare diskussion om kunskap och om kunskapsbegreppets hela innehåll.

3.2 Det senmoderna samhällets levnadsmönster

Lärande har genom både primär och sekundär socialisation, det vill säga först inom familjekretsen och därefter i ett vidare perspektiv omfattande skola och samhälle, modifierats i det senmoderna samhället och avsätter därför annorlunda spår i människors inre liv. Den socialisationsteoretiska diskussion som förts under de senaste decennierna har hävdat att dagens barn och unga tydligt formats i sin uppväxt av att tidigare normer och värdesystem avnaturaliserats och att detta skapat en ny situation av osäkerhet och svårigheter att finna självkänsla och identitet (Sernhede, 2006).

Sökandet efter identitet, mening och kunskap kan i dagens samhälle ses som ett ständigt pågående livsprojekt och upphör således inte med grundskolan eller ens med utträdet ur puberteten. Vissa forskare menar, enligt Sernhede (2006), att vi i dag lever i något som kan kallas för det adolescenta samhället. Utmärkande för detta är att de vedertagna livsmönstren, där ungdomar oftast följde och rättade sig efter de råd och förmaningar som föräldrar gav, inte längre utgör en norm. Livet är i större

utsträckning osäkrat, och vuxna liksom ungdomar har att förhålla sig till de samhälleliga och kulturella förändringar som ständigt pågår (Sernhede, 2006). Jean-François Lyotard (1986) beskriver det moderna livet mer konkret som projekt, som kommer till uttryck i politiska ideologier. Lyotard benämner dem *frigörelseprojekt*. Dessa projekt syftar till att förverkliga idéer om frihet, upplysning, socialism och välstånd, mänsklighetens universella frigörelse. Emellertid har den tekniska och vetenskapliga utvecklingen ökat komplexiteten i att kunna förstå och behärska världen, naturen och samhället i sådan omfattning att löftet om den universella frigörelsen för alla mist sin trovärdighet (Lyotard, 1986). Vi har också involverat begrepp som *det livslånga lärandet* i vår kultur, och man talar inte längre om att lärandet enbart hör skol- och ungdomsåren till utan kunskapsinhämtning och kompetensutveckling kan pågå under individens hela livstid. Lärande inom konsthantverket har också förändrats i det senmoderna samhället från att tidigare ha handlat om att vara bärare av en tradition till att i dag stå för tolkning av traditionen och att levandegöra den genom att tillföra en egen identitet.

Thomas Ziehe (1986) menar att människan utvecklar olika strategier för att lära sig att handskas med osäkerheten i den senmoderna livsvärlden. Det påverkar i stort även hur lärandet och kunskapsinhämtandet går till. Ziehe talar om längtan efter *subjektivering*, att se sig själv i relation till andra individer för att söka den sanna och den äkta känslan. Föräldrars möjligheter att vara förebilder och påverka sina barn har förändrats genom de levnadsvillkor som gjort sig gällande. Pressade arbetsförhållanden för båda föräldrarna har bidragit till att förskolepersonal och lärare blivit en allt större del av de ungas fostran. Detta bidrar i sin tur till att det som Berger och Luckmann (1979) talade om, primär och sekundär socialisation av unga, ser annorlunda ut i det senmoderna samhället. Den primära socialiseringen i familjesamvaron minskar och den sekundära socialiseringen i förskola och skola utanför hemmet får en allt större betydelse. Självförverkligandet, att finna sin identitet, är inte längre något som sker autonomt (Ziehe, 1986).

Zygmunt Bauman skriver om senmoderniteten som flytande och säger att det i det samtida samhället och den samtida kulturen inte längre finns några absoluta sanningar eller värden. Den osäkerhet om vad som gäller och hur man ska leva sina liv, har enligt Bauman lett till att unga bearbetar sina livsvillkor genom kulturella uttryck. Här kommer de ungdomliga subkulturerna in, de populärkulturella orienteringsmönstren som har som ambition att utveckla förståelse för dynamiken i den samtida kulturen (Beilharz, 2000). Att vara i en livsvärld där allt är tillgängligt

och möjligt, men där det i verkligheten ändå är svårt att ändra på sina villkor, skapar en frustration men kan också bli en utgångspunkt för ett produktivt sökande efter mening och utvecklande livsformer (Sernhede, 2006). Det är upp till den enskilde att mer eller mindre finna identiteten på egen hand genom deltagande i olika praxisgemenskaper. Det kan till exempel gälla olika skolformer eller ungdomsgrupper där de gällande koderna delas av medlemmarna i gruppen. Grupptillhörigheten accentueras ännu mer ju äldre barnet blir och det kan gälla klädkoder, frisyrier, musikstilar med mera. Ungdomars bruk av kläder som ett visuellt kommunikationsmedel där kläder både kommunicerar och förstärker kategorier som kön, ålder, sociala roller och situationer beskrivs av Maja Jacobson (1994). Jacobson menar bland annat att det viktigaste med kläderna är vad de representerar och symboliserar. Med kläderna visar individen medvetenhet om förhållandet till andra och mångtydighet i sättet att se på sig själv. Detta är handlingsdimensioner som ungdomar får mer övning i än många av deras föräldrar kunnat få i hela sitt liv (Jacobson, 1994). Bauman beskriver det senmoderna samhället som ett samhälle där konsumtionsfriheten spelar en stor och karaktäristisk roll. Han talar om samhället som ett uppehållsrum, *habitat*, och Bauman menar med detta ett samlat livssammanhang där alla handlingar och betydelser är möjliga (Beilharz, 2000). För varje enskild individ är samhället därför ett kaotiskt och tvetydigt rum att vara i och handla utifrån. Problematiken med habitat kan ses som att det behövs starka och frigjorda individer för att kunna hantera det kaotiska och klara att göra alla valen på ett sätt så att deras önskemål uppfylls. Individens väg till självförverkligande kan bli en svår och krävande väg. I nästa stycke utvecklas det här resonemanget genom en återknytning till hur synen på kunskap påverkas eller inte påverkas av det senmoderna samhället.

3.3 Teorins dominerande struktur i samhället, ett antagande

För att förstå teorins starka betoning i samhället i stort är det nödvändigt att studera de samhällsfilosofiska strukturer vilka styr tänkandet, säger Pierre Bourdieu (1992). Han betonar att det i samhället, sett i ett sociologiskt perspektiv, finns skilda intellektuella miljöer där olika kulturella miljöer och traditioner råder och att detta utnyttjas i politiska syften. Det handlar till exempel om att olika grupper har olika symboliskt kapital, kulturellt kapital, utbildningskapital och vetenskapligt kapital. Med symboliskt kapital avses det som inom gruppen igenkänns som värdefullt och tillerkänns värde. Bourdieu talar också om socialt kapital som har att göra med det sociala nätverk människor befinner sig i. Begreppet kulturellt kapital relateras till marknaden och innebär att om

man inom gruppen har tillgång till ett kulturellt kapital kan detta förmeras på en marknad, kan bytas mot andra tillgångar såsom till exempel makt eller inkomster. Det kulturella kapitalet är relaterat till de i samhället förhärskande idéerna och har på så sätt en koppling till den ekonomiska och politiska makten. Kulturellt kapital är något som individen kan utnyttja i kampen om makt, prestige och pengar.

Genom att understödja dessa fenomen i samhället upprätthåller man en struktur, där å ena sidan viljan till likhet och å andra sidan viljan till urskiljning mellan grupperna ständigt bidrar till en ekonomisk tillväxt (Bourdieu, 1992). Lindholm (1900), med hänvisning till Edmund Dahlström, kallar detta fenomen för en vertikal arbetsdelning och menar att den har två viktiga aspekter. För det första en kontroll över ägandeförhållanden och produktionsmedlen och för det andra innehav av kunskaper och kompetens. Under industrialismens barndom hämtades mycket av mönstren för den industriella organisationen från den militära, statliga och kyrkliga förvaltningen. Alla dessa hade en stark betoning av den vertikala arbetsdelningen (Lindholm, s. 44). Orvar Löfgren (1981), som studerat den här utvecklingen, ser den som en del av en större process, som en form av vetenskapliggörandet av vardagen. Med detta menar han att allt mer kulturell kompetens tas från den enskilde samhällsmedborgaren och flyttas över till specialister av olika slag. Detta leder till en rangordning av kunskap där vetenskaplig kunskap renderar högre status än vardagskunskap (Löfgren, 1981).

När Bourdieu (1992) överför rangordning av kunskap och kapital till ett politiskt sammanhang använder han klädmodet och finkulturen som exempel. Kläderna beskriver han som kampobjekt. Via namnstämplor i kläderna värderas dessa efter just namnstämpelns värde och vissa klädskapare, som innehavare av namnstämplarna, har en dominerande position och därmed makten över kapitalet genom sin åtråvärda vara. Nykomlingar eller uppkomlingar har inte tillgång till lika mycket specifikt kapital och här uppstår en konserveringsstrategi där den dominerande gruppen drar fördel av ett delvis ackumulerat kapital. Nykomlingarna har en omkastningsstrategi, där man försöker förändra värderingsprinciperna för att få tillgång till det kapital de dominerande innehar. Bourdieu omnämner dessa grupperingar i politiska termer som stående till höger eller vänster. För att förtydliga skillnaderna mellan de båda kategorierna studerade han användningen av adjektiv i damtidningar, som vänder sig mot höger- eller mot vänstergruppens läsare. Adjektiven används för att beskriva olika klädskapare, innehavare av namnstämplor. På ena sidan (höger) fann han: ”luxuös, exklusiv, prestige-

full, traditionell, raffinerad, utvald, balanserad, varaktig” (Bourdieu, 1992, s. 219) På andra sidan (vänster) fann han: ”superchic, kitsch, humoristisk, sympatisk, rolig, strålande fri, entusiastisk, strukturerad, funktionell” (Bourdieu, 1992, s. 219). Bourdieu menar att dessa adjektiv beskriver aktörernas eller institutionernas produkter. Mot avantgardets omstörtningsstrategier kommer alltid innehavarna av de dominerande positionerna att hålla en låg diskurs, till det som inte sägs, nämligen det självklara enligt deras ståndpunkt. De dominerande behöver bara vara som de är för att vara som man bör vara. Utmanarnas strategier för att komma in på fältet är att försöka kullkasta hierarkin och med små förändringar visa på den senaste skillnaden, det senaste modet (Bourdieu, 1992). I det som styr tänkandet beskriver Bourdieu en hierarkisk ordning och ett statustänkande som också kan appliceras på sättet att se på kunskap.

Liedman (2001) påpekar att en säregen seghet genom historien bidrar till att en ämnesindelning där läsa, skriva, räkna, fortfarande ses som grundfärdigheter för de bildade, och så har det varit ända från antiken till våra dagar. När det gäller yrkesinriktad kunskap förekom hos de gamla grekerna till exempel undervisning i fordonsteknik, relaterad till deras typer av fordon, men någon skola fanns inte för den sortens kunskap. Där fick ungdomarna se hur de redan kunniga, mästarna gjorde och följa deras beteende. För hantverkarna handlade lärprocessen sålunda om att se och lära. Liedman understryker att när en disciplin väl etablerats, kommer dess utövare att finna formen för verksamheten självklar, som en naturlig del av kunskapens ordning. Specialiteter institutionaliseras och institutioners mest utmärkande egenskap är seghet (Liedman, 2001, s. 82). Sättet att se på kunskap och hur kunskap inhämtas har följt samma mönster sedan antiken och styr fortfarande tänkandet kring olika skolformer och deras organisation där de teoretiska ämnena prioriteras före de praktiska.

Eftersom skola och utbildning i samhället bygger på undervisning och kunskapsträdning i huvudsak och där den praktiska färdigheten kommer i andra hand, ges en bild av hur man skall kommunicera och vad som är viktigt för att människor skall ta till sig insikter och färdigheter (Liedman, 2001). Säljö (2000) menar att antaganden om lärandets struktur byggs in i skolan som verksamhet, i skolans utrustning, i sättet att bygga skollokaler, i läroböcker och i sättet att pröva kunskaper. Idéer, upptäckter och perspektiv om lärande som lanseras i samhället arbetas så småningom in i vårt medvetande och blir en del av vårt vardagstänkande. Det kan bli så övertygande att det ses som självklart. De teoretiska traditionerna har

djupa rötter i vår västerländska, intellektuella och filosofiska historia (Säljö, 2000).

3.4 Praktikens struktur i samhället

De praktiska kunskapstraditionerna har inte haft samma hävd i samhälle och utbildning som någon grundläggande färdighet för den bildade samhällsklassen. Om teorins struktur upprätthålls av samhällets dominerande klasser, är det enligt Bourdieu (1992) arbetarklassen, som upprätthåller den praktiska kunskapstraditionen. Det är viktigt att nämna att Bourdieus forskning i detta arbete tas upp som en källa till inspiration och ett sätt att försöka förstå och kan inte direkt översättas till svenska förhållanden. Bourdieu använder termen *fält* och menar med detta ett relationssystem. Ett socialt fält existerar enligt Broady när en avgränsad grupp människor och institutioner strider om något som är gemensamt för dem (Broady, 1990). I ett försök att knyta an till svenska förhållanden kan som exempel användas slöjd- och konsthantverksfältet. Inom detta fält är slöjdare, konsthantverkare, konstnärer, slöjdlärare, brukare av slöjd, kritiker, skribenter med flera engagerade. Inom ramen för ett gemensamt värdesystem för de en kamp om vad som kallas för kvalitativt bra slöjd och vilka som anses som duktiga och kvalitativa slöjdare. Personerna innanför fältet befinner sig i olika institutionella sammanhang såsom hemslöjden, konsthantverksgrupper, utbildningssystem, tidningsredaktioner, vetenskapliga institutioner, akademier för att nämna några. Det som alltid står på spel för dem är till exempel diskussioner om smak, kvalitet, erkännande och rätten att bedöma.

Människor, som är engagerade innanför teoretiska eller praktiska fält, har var för sig vissa gemensamma fundamentala intressen som är knutna till själva fältets existens. De skapar fältet i sig med alla de förutsättningar man underförstått accepterar. Bourdieu beskriver *habitus* som en rationell strategi som råder innanför ett fält och påverkar människans val och handlande innanför fältet. Det handlar inte om en monoton upprepning av vissa handlingar eller handlingsmönster, utan mer om handlingsdispositioner. Förmågan att i praktiken bemästra olika handlingssituationer kräver kreativitet (Bourdieu, 1992). För att kunna bryta handlingsmönstret och agera gränsöverskridande krävs sålunda en stark och kreativ viljeansträngning. Dewey (2005) uttrycker liknande tankar när han talar om att en förståelse av vanan (*habit*) och av olika typer av vanor, utgör en nyckel till socialpsykologin:

”Vanor betyder en speciell känslighet eller tillgänglighet för vissa grupper av retningar, inrotade sympatier och antipatier, snarare än repetitioner av vissa speciella handlingar. De betyder vilja” (Dewey 2005, s. 53).

Det som utmärker en vana är en förvärvad predisposition för vissa sätt eller former att reagera. Styrkan och fastheten hos en vana, beror inte på vanan i sig, utan på att den hämtar kraft ur andra vanor, som den införlivas med. Människor med en rutinerad specialisering, har svårt att mobilisera den styrka i tanke och strävan, som behövs, för att spränga gränserna. Konflikter mellan känslorna undviks genom att man bygger upp, snarare än spränger gränser. För att kunna tillägna sig ett annat sätt att handla, än det gängse, krävs övning, skicklighet och överväganden för att bana ny väg för det mänskliga handlandet och till sist en nyvunnen vana (Dewey, 2005). Lauvås och Handal (2001) understryker, att man kan förstå den underlägsna status som praktisk kunskap har i samhället. Kunskap, utbildning och kompetens är, säger de, en ständigt allt viktigare strategisk faktor för klassbildningen i det moderna samhället (Lauvås och Handal, 2001, s. 134). Den praktiska kunskapens roll i de dominerande klasserna i samhället är av underordnad betydelse. I dessa grupper dominerar fortfarande de teoretiska strukturerna genom den starka betoningen på till exempel basämnenä läsa, skriva räkna i utbildnings-sammanhang.

För att människor med en praktiskt orienterad inställning till kunskap, där kunskap inhämtas genom att göra eller praktisera, skall börja orientera sig inom det teoretiska fältet krävs, enligt Bourdieu, uppövanet av en helt ny kompetens (Bourdieu, 1999). Det kan innebära att införliva det teoretiskt mer abstrakta tänkandet i den praktiska handlingen genom till exempel analyserande resonemang gällande material och process under arbetes gång eller genom analys av resultat. På motsvarande sätt menar Donald Schön (1983) att praktikern måste lära det nya genom att göra, *knowing in action* (ibid, s. 54). Schön påpekar således att praktikern inhämtar all kunskap genom att göra och Bourdieu (1999) tillägger att även utveckling av det redan inlärdä sker genom reflektion i handlingen. Även Molander (1993) påpekar att genom att börja göra det man ännu inte förstått, kan man börja förstå.

Detta kan liknas vid en form *Menons paradox* (frågan om hur vi skall söka kunskap då vi inte vet vad vi skall söka). I resonemanget om hur kunskap söks skriver Uljens (1998) att vi till stor del av vårt kunskapssökande faktiskt vet vad vi söker. Uljens använder som ett exempel på detta en treåring, som ser sin femåriga kamrat cykla utan stödhjul och visar att hon vill lära sig cykla på samma vis. Treåringen vet

vad hon vill lära sig men saknar insikt i hur hon skall uppnå den kompetensen. Problemet för treåringen är inte vilken kunskap hon vill uppnå, utan hur hon skall uppnå den aktuella kompetensen. I den utsträckning sökandet av kunskap handlar om att försöka uppnå sådan kompetens som man identifierat existerar ingen paradox i Menons bemärkelse, utan här handlar uppnåendet av kunskap om inläring (Uljens, 1997). Att däremot uppnå sådan kunskap som vi inte kan identifiera kallas upptäckt och följer Menons paradox. Uljens (1998) skriver vidare att Menons paradox inte förnekar att vi kan lära oss. I stället problematiserar den vår möjlighet att söka kunskapen, att studera. Med hjälp av en lärare kan individen genom samtal dem emellan bli medveten om vilken kunskap hon är bärare av och då individen lärt sig att analysen är det centrala, krävs framför allt tapperhet i det egna sökandet efter kunskap (ibid, 1998). I detta handlande finns en växling mellan inlevelse och distans, en utvecklande pendling eller analys, mellan att konfronteras med vad man gör, resultat av görandet, vad man önskar åstadkomma och eftertanke. Denna analys kan i sin tur leda till att saker kan träda fram och man då kan se dem i ett större sammanhang (Molander, 1993 s. 164). Genom att göra, studera och analysera, i en ständig växelverkan, når den praktiskt orienterade individen fram till förståelse och insikt om teorierna bakom sitt handlande.

3.5 Teorier om kunskap i dagens samhälle

För att få en uppfattning om hur kunskapsfrågor debatteras i dagens samhälle har den debatt som förekommer i tidningar och på nätet, rörande dagens samhällliga syn på kunskap granskats. Debatten behandlar bland annat utbildningspolitiska frågor. Dagens Nyheter [DN], inför riksdagsvalet 2010 i Sverige, valde att låta sin ledarredaktion granska de viktigaste förslagen för nästa mandatperiod och börjar med att diskutera kunskapen (*Fem punkter för kunskap*, Dagens Nyheter, 2010). Artikeln bär rubriken *Fem punkter för kunskap* och nämner som första punkt de engagerade lärarna, som man menar är för få för att kunna upprätthålla kunskap och kvalitet i dagens skola. Här nämns lärarutbildningen och behovet av att höja kraven i lärarutbildningen för att kunskapen ska upprätthållas i samhället. I DN-artikeln önskas också en positiv löneutveckling för lärarna och man tror att med en sådan skulle rekryteringsbasen breddas och kunna tillföra lärarkåren nya perspektiv. Arbetsvillkoren för lärare menar man också skall beaktas och varnar för en politik utan förståelse för lärarvardagen. Utan den förståelsen uppstår byråkratisering i stället för kvalitet och med detta följer en professionell ofrihet i planeringen av lärandet och i undervisningssituationerna istället

för eget ansvar (Fem punkter för kunskap, Dagens Nyheter, 2009). Diskussionen i artikeln belyser vikten av mentorer eller lärare som förmedlande länk och samtalspartner för att generera kvalitet och kunskap i skolan. Kunskap utvecklas i samarbete mellan människor som är engagerade innanför sitt fält. Även I Östgöta Correspondenten skriver Johan Sivers i artikeln *Lärarnas kvalitet mycket viktigare än små klasser* (Sivers, Östgöta Correspondenten, 2009) att lärarnas kvalitet är viktig för elevernas möjlighet att nå kunskap och hänvisar till Sveriges kommuner och Landsting⁹ (SKL) som publicerat en artikel, *Sambandet mellan resultat och resurser*, på sin hemsida (Andersson Brynja, Sveriges kommuner och Landsting, 2009). I SKL:s artikel hänvisas till en amerikansk studie från 1999, omfattande 44 delstater, där lärarens utbildning och dennes ämneskunskaper var starkt knutna till elevernas provresultat. Lärarens kompetensnivå förklarade 60–80 procent av skillnaderna i elevernas resultat. Det hänvisas även till en uppmärksam rapport av konsultbyrå McKinsey, som publicerades 2007, där man också understryker lärarnas betydelse för elevens kunskapsinhämtande. I rapporten fastslås att kvalitén på ett utbildningssystem inte kan överstiga kvalitén på dess lärare (Andersson Brynja, 2009). Kunskapssynen i artikeln speglar hur man sett på kunskap och lärande under det sista decenniet, det vill säga att lärande är en socialt betingad process som sker i ett samspel med andra, antingen direkt eller genom kommunikationsmedier. I den amerikanska studien betonar man även lärarens ämneskunskaper i samband med elevernas resultat medan annan pedagogisk forskning mer framhåller lärarens förmåga till engagemang och det sociala samspelet.

Forskning om lärande visar i flera fall hur detta samspel eller samarbete mellan människor bidrar till kunskapsutveckling. Knud Illeris (2000) beskriver samarbete mellan en elev och en lärare som en samspelsprocess där läraren ger en redogörelse som eleven genom engagemang försöker förstå och tillägna sig. Det sker genom frågor och svar dem emellan och samtidigt pågår hos eleven en tillägnelseprocess där tidigare kunskap och erfarenhet hjälper till att utveckla ny kunskap som sedan kan användas i nya sammanhang, bearbetas på nytt eller praktiseras (Illeris, 2000). John Hattie (2009), professor vid Auckland University, har under 15 år syntetiserat över 800 omfattande studier om utbildning och kunskap, som täcker 83 miljoner elever från hela världen. I sin rangordning av viktiga faktorer för elevers kunskapsinhämtning kommer först interaktion mellan lärare och elever.

⁹ SKL är en arbetsgivar- och intresseorganisation för landets 290 kommuner, 18 landsting och 2 regioner

What is important is that teaching is visible to the student, and learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes (Hattie, 2009, s. 25).

Hattie beskriver lärandeprocessen, på liknande sätt som Illeris, alltså som en resa från idé till förståelse och konstruktion av egen kunskap. När en idé föder nästa hos studenten och när denne kan relatera och utveckla kunnandet vidare samt själv driva och analysera lärandeprocessen framåt, då har studenten blivit sin egen lärare. För att denna resa skall möjliggöras krävs engagerade lärare som är väl medvetna om målen med lärandet, som ser när studenten är på väg att nå målen och att studenten också har förståelse för meningen med målen och vägen dit. Lärarens erfarenhet och kunnande i form av olika lärandestrategier är viktiga för att leda studenten vidare när denne inte ser ut att förstå eller finna lösningen på sitt problem. Att som lärare kunna föreslå riktning för sökandet, ge konstruktiv feedback och veta när det är dags att dra sig tillbaka och låta studenten själv ta kommandot över sitt eget lärande är, enligt Hattie utmärkande för den engagerande läraren (Hattie, 2009).

Det finns emellertid inga tydliga samband mellan lärares ämneskompetens och studief framgång hos eleverna. Ämneskunskaper, menar Hattie, är en nödvändig kompetens för både erfarna och skickliga lärare och därmed är de inte något som kan användas som urskiljning för en engagerad lärare. Det handlar enligt Hattie om hur lärarna använder sina kunskaper i interaktion med eleverna (Hattie, 2009).

Christina Robertson (1997) har i sin avhandling berört lärares möjligheter att utnyttja sin kunskap, hur forskning och annan kunskap kommer till utnyttjande i skolan med fokus på läraren i kontext som kunskapsanvändare. Robertson har fokuserat vad som karakteriserar en skicklig lärares arbete och skriver om detta i en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (2009) som är Lärarförbundets tidskrift för forskning och debatt. Tidskriften har en populärvetenskaplig utformning för att nå ut till många läsare. Artiklarna är beställda av ett redaktionsråd, varje nummer har ett tema och skribenterna är pedagogiska forskare. Även om tidskriften inte kan anses vara en primär forskningskälla i en avhandling är innehållet i artikeln av betydelse för att visa hur resonemangen förs i den svenska skoldebatten. Robertsson anger i artikeln följande lärarförhållanden:

att kunna fokusera på *vad som är väsentligt* i undervisningen och hålla den orienterad mot uppgiften,

att skapa en *god miljö för lärande*. De skapar ett optimalt klassrumsklimat för lärande och har en god relation till eleverna,

att *situationsanpassa* sin undervisning, ha tillgång till en bred repertoar av undervisningsmetoder, är bra beslutsfattare och förstå vilka beslut som är viktigast. De kan förutse, planera och improvisera utifrån situationens behov,

att kunna *organisera lärandet både utifrån grupp- och individperspektiv*. Samtidigt som de undervisar klassen som helhet har de ett vitt spektrum av interaktionsstilar och strategier som kan tillämpas för olika elevgrupper. De anpassar sin undervisning så att den lämpar sig för olika elevers behov

att kunna följa upp och *övervaka lärandet*, ge relevant feedback samt ställa direkta och specifika frågor för att vägleda elevernas framsteg och kontrollera att de förstår

att de *engagerar sig känslomässigt*. De genomsyras av positiva känslor för sina elever och sitt arbete samt visar hög respekt för sina elever,

att de har *höga förväntningar* på sina elever. De siktar högre än bara mot uppnåendemålen samt presenterar regelbundet varierade och lämpliga arbetsuppgifter som är utmanande och engagerande för alla,

att de fokuserar mer på *djupa kunskaper*. De är mindre läroboksstyrda, ställer mer komplexa frågor, fångar upp och vidareutvecklar elevernas idéer (Robertson, 2009 s. 28)

Ingen av punkterna handlar enbart om lärarens djupa ämneskunskaper utan om hur dessa används i samarbetet med eleverna. Robertson varnar dock i sin artikel för de samband eller ickesamband som denna forskning presenteras i. Beroende på hur resultatet av denna forskning används kan den lätt övertolkas och tillskrivas en orsak och verkan som inte är vetenskapligt giltig. Det gäller särskilt om forskningsresultaten är i händerna på beslutsfattare utan vetenskaplig skolning. Enkla lösningar kan i värsta fall appliceras på komplicerade problem eftersom individer eller grupper av individer är bundna till kontextuella sammanhang och har därmed små möjligheter att se problematiken ur ett annat perspektiv än just på den konkreta och praktiska nivå där de själva befinner sig. Robertson (2009) varnar vidare för att motstånd till förändringar av skolan och sättet att se på kunskap, i många länder, resulterar i ökad kontroll av skolverksamheten och införandet av olika sanktioner för de skolor som inte lever upp till förväntade krav (Robertson, 2009).

Vad som framkommer är att det är vad studenten eller eleven själv har med sig i sin personlighet, kombinerat med människorna i den närmaste kretsen som påverkar möjligheten att utveckla kunskap och kunnande. Robertson (2009) påpekar samhällets indirekta roll i synen på hur kunskap utvecklas och även på hur barns nära relationer utvecklas genom

strategier för till exempel samhällsplanering, boendeplanering, ekonomiskt stöd, föräldrautbildning, kamratstödjarverksamhet samt hur samhället och skolan hanterar mobbning och kränkningar. Robertson menar att alla dessa sammanhang utgör viktiga faktorer att ta hänsyn till då lärande och synen på kunskap i samhället diskuteras (ibid, 2009). Forskningen visar att läraren är en viktig person och den som näst efter eleven själv har störst betydelse för kunskapsinhämtandet. Ett väl fungerande samhälle bör därför uppmuntra och visa förtroende för sin lärarkår att på ett professionellt sätt få ta ansvar för lärandet. Under sin utbildning till lärare är lärarstudenten involverad i nätverk av aktiviteter som inkluderar teoretiskt deskriptiva och praktiskt normativa perspektiv på undervisning och lärande. I teoretiskt orienterade kurser erbjuds en vetenskapligt grundad kunskap om och förståelse för det pedagogiska handlandet. Syftet i dessa kurser är att förmå den blivande läraren att tänka samman teori och praktik för att på så sätt kunna konstituera sin professionella förmåga att handla i skola och klassrum (Sjöberg & Hansén, 2006). Vad som komplicerar förhållandet mellan praktik och teori i lärarutbildningen är de rationalitets- och kompetenskrav som samhället ställer på blivande lärare. Allt för stor fokusering på det praktiska, klassrumssituationen, riskerar enligt Sjöberg och Hansén, att lärarutbildningen inte lyckas skapa förståelse för den samhällliga dimensionen i utbildningen. De menar vidare att en betydande samhällsrelevans borde inkluderas i praktik- och teorirelationen för att samhället ska kunna lita på att skolan ska kunna tjäna som instrument för önskvärda förändringar. Lärarna ska förutom att behärska sin profession även ha en klar bild av hur samhället kommer att utvecklas. Sjöberg och Hansén frågar sig vad läraren bör ha för praktisk och teoretisk kunskap och förståelse för att klara av inte bara klassrumspraktiken, utan också vad de behöver känna till om samhälle, kultur och arbetsliv? De ger inga svar men understryker att lärarutbildningen fortsättningsvis måste präglas av en starkt praktiskt orienterad yrkesutbildning parad med en teoretiskt och vetenskapligt grundad förståelse av fenomenen fostran och undervisning (Sjöberg & Hansén, 2006).

EU fastställde år 2006 riktlinjer för medlemsstaternas utbildning. Det kallas en *rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande* och i Dagens Nyheter, granskar Liedman (2008) den europeiska skolpolitikens ideal. Ordet nyckelkompetens, menar Liedman, härstammar från Dieter Mertens, som i början av 70-talet skrev en artikel om nyckelkvalifikationer. Det handlade om grundläggande insikter som öppnar vägen till mer specialiserade kunskaper som till exempel behövs i specifika yrken. Nyckelkompetensen skulle bidra till utveckling av den

egna personligheten, den skulle grundlägga för en yrkesverksamhet och den skulle berika individens liv i samhället. EU nämner åtta nyckelkompetenser, som var och en preciseras i tre avseenden såsom kunskaper, färdigheter och attityder. De åtta kompetenserna berör behärskning av det egna språket, behärskning av främmande språk, matematik, naturvetenskap och teknologi samt digital kompetens. Därefter följer lära att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda och sist kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Till den sista kompetensen räknas till exempel olika grundläggande kunskaper om centrala verk i kulturhistorien, inbegripet samtida populärkultur (Liedman, 2008).

Liedman konstaterar att preciseringen av nyckelkompetenserna i tre delar såsom kunskap, färdighet och attityd förekommer numera i all internationell utredningsprosa och används ibland även under förkortningen KSA, *knowledge, skill and attitude*. Liedman menar att det är svårt, även på engelska, att dra en klar gränslinje mellan kunskaper och färdigheter och att avgränsa attityder är ännu svårare. Orsaken till denna triad tror Liedman beror på föreställningen att det skall gå att kvantifiera eller mäta begreppen. Liedman exemplifierar svårigheten med att fråga sig hur man kvantifierar attityder till matematik och skriver att det i dokumentet talas om respekt för sanningen men frågar sig återigen ”Kan man ha en mycket väl godkänd respekt för sanningen?” (Liedman, 2008 s. 2). Liedman konstaterar vidare att handens kunskap inte är medtagen och den sociala kompetensen beskrivs som en attityd av samverkan, integritet och förmåga att göra sig gällande. Det handlar om ett intresse för socioekonomisk utveckling och interkulturell kommunikation. Det handlar också om förmåga att uppskatta värdeångfald och respektera andra samt att vara beredd att både övervinna fördomar och att kunna kompromissa. Liedman menar att det är en orimlighet att dessa nyckelkompetenser kan finnas i en och samma individ, han undrar över vad EU:s rekommendationer kommer att leda till. Liedman konstaterar att styrdokumentet för den svenska skolan, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo 94] och *Läroplan för de frivilliga skolformerna* [Lpf 92] kommer ur en annan grundsyn än dokumentet från EU. I de tidigare finns ett sammanhållet kunskapsbegrepp och en föreställning om bildningens betydelse som meta-kognitiva färdigheter, preciserade som tänkande om tänkandet, kreativ förmåga och förmåga till kritiska ställningstaganden. Tänkande om tänkandet går enligt Liedman tillbaka till en berömd paragraf i Aristoteles Metafysik. Liedman uttrycker en rädsla för att den skoldebatt som nu pågår, där strävan efter att göra allt så klart, enkelt och entydigt som

möjligt, kan komma att resultera i några till synes enkla regler där man tror sig kunna göra också det svårfångade i kunskapen mätbart (Liedman, 2008). Hur de nu gällande styrdokumenterna för skola och utbildning ser ut vad gäller svensk grund- och gymnasieskola belyses i nästa avsnitt.

3.6 Styrdokument för grund- och gymnasieskola

Den grundläggande relationen mellan samhället och utbildningssystemet regleras i allmänna mål och syften i de styrdokument, som fastställs för skola och lärarutbildning. Alla former av utbildningsverksamhet är i ständig interaktion med det omgivande samhället och samhället styr utbildningsverksamheten genom olika beslut som fattas om lärarbehörighetskrav, ekonomisk tilldelning och inte minst utbildningspolitiska mål. Trender i samhället och inte minst politiska ställningstaganden påverkar utbildningssystemet och därmed synen på kunskap (Nygren-Landgårds, 2003). Tradition och kulturella värderingar i samhället har speglat synen på kunskap ända sedan antikens Grekland, där utbildning i första hand handlade om att förädla intellektet och den språkligt medierade kunskapen. Skapande och praktiska ämnen som musik och idrott tillmättes ett visst värde i betydelsen av att de bidrog till att uppnå en allsidig fostran (Marrou, 1977). De styrdokument som belyses i det här arbetet är exempel valda för att spegla det svenska samhällets syn på kunskap och utgör således en sorts tidsdokument över rådande politiska ideal och hur det påverkat skola och utbildning.

De första läroplanslika texterna i Sverige är *Folkskolestadgan* från 1842 (Svensk Författningssamling, 1842) liksom *Skolstadga för elementarläroverken* som kom några år senare, 1849 (Skolkommittén, 1859). De innehöll läroplanslika element men den första moderna läroplanen *Undervisningsplan för Folkskolan* dröjde till 1919 (Folkskoleöverstyrelsen, 1919). Under 1960-talet infördes grundskolan i Sverige och den första kursplanen, *Läroplan för grundskolan* [Lgr 62] utarbetades 1960–62 (Skolöverstyrelsen, 1960). Innan dess hade olika skolformer funnits, folkskola, realskola och yrkesskola vilka hade skilda läroplaner. För läroverken användes läroverksstadgan och för folkskolan folkskolestadgan men även 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor (Skolöverstyrelsen, 1955). Sedan tillkom också Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på högre stadier, 1959 (Skolöverstyrelsen, 1959). I dessa gavs läraren via anvisningar ett stort utrymme att välja hur kurser skulle utformas. Lgr 62 blev mer styrande, kallades kursplan och innehöll även metodiska anvisningar om hur läraren kunde välja att arbeta, samtidigt som den framhöll vissa metoder (Lundgren, 2004). Fram

till årskurs sju var skolan odifferentierad, medan högstadiet erbjöd ett antal linjeval. Intressant att notera är att de teoretiska valen dominerade bland elevernas val i årskurs nio och möjligheter att välja praktisk inriktade linjer tillvaratogs inte på samma sätt. I nästa läroplan, Lgr 69, hade linjevalen bytts ut mot tillval och ett fritt valt arbete på två veckotimmar infördes i årskurs 7–9 för att det alltid skulle finnas möjlighet till intressestyrda val i grundskolan (Skolöverstyrelsen, 1969–1978).

Den reformering av läroplanen som genomfördes från 1970 gav lärarna återigen ett större utrymme att välja hur de rent metodiskt skulle genomföra sin undervisning. Begreppet metodik/didaktik infördes och läroplanen kompletterades med kommentarmaterial (Lundgren & Svingby-Wallin, 1981) Den tredje läroplanen för grundskolan kom 1980 (Lgr 80) och innebar en målstyrning, där målen knyts till begrepp inom olika ämnen. Lärarna gavs större möjligheter att välja metoder och de grundläggande basfärdigheterna skulle prioriteras, det vill säga läsa, skriva och räkna. Grundskolestudierna skulle således ge insikt i centrala begrepp och därmed bilda grunden för elevens kunskapsutveckling. I Lgr 80 var inte styrningen vad gällde innehållet lika tydlig som tidigare. Istället angavs mål för vilka kunskaper eleverna skulle ha med avseende på begrepp, modeller och teorier och lärarna kunde välja innehåll. Kommentarmaterialet utökades i syfte att användas som inspiration för lokalt utformade arbetsplaner inom varje rektorsområde och varje arbetsenhet (Skolöverstyrelsen, 1980-1986).

Inför arbetet med ännu en ny läroplan, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, [Lpo 94] bestämdes att etiska frågor särskilt skulle uppmärksammas och att en analys av begreppen kunskap och bildning skulle ligga till grund för skolarbetet. Särskild uppmärksamhet skulle ges till det svenska kulturarvet, historia och svenska språket och respekt för andra folks kulturarv. Läroplanskommittén skriver i sitt betänkande från 1992 att kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå och den kunskap man redan har. Den fungerar som ett redskap för att lösa problem eller underlätta en verksamhet. Vidare säger man att teoretisk kunskap inte är en avbildning av verkligheten utan en mänsklig konstruktion och på så vis menar man att den inte är sann eller osann i absolut mening, utan något som kan argumenteras för och prövas. Kunskapen finns alltid i ett sammanhang såsom en praktisk, social, språklig situation. Fyra olika kunskapsformer diskuterades i betänkande: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och att det måste finnas en balans mellan dessa:

I skolan skall det finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner (SOU, 1992:94, s. 79).

Man motiverar kunskapssynen med bland annat politiska direktiv. Eleverna skall bli kritiska och reflekterande samt närma sig ett vetenskapligt förhållningssätt (SOU, 1992:94, s. 59). Ungdomsskolans kunskapssyn bör således likna den vetenskapliga. En markering görs dock angående relationen mellan skolans ämnen och vetenskapliga discipliner. Skolämnena behandlar andra problem och områden än vad som enkelt kan inordnas under vetenskapliga discipliner. Skolans ämnen förutses hämta innehåll från vardags- och samhällslivet, särskilt gällande grundskolan.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, 1994

I det styrdokument som legat till grund för svensk grundskola sedan 1994, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo 94] (Utbildningsdepartementet, 2006) skriver man i den inledande texten att skolans uppdrag är att främja lärande, ett lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. Eleven skall förberedas för att kunna leva och verka i samhället. Om kunskaper säger man här att det handlar om mer beständiga kunskaper, sådana som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Det handlar till exempel, enligt Skolverket, om studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap, kunna sortera i informationsflödet och lära sig att kritiskt granska fakta och förhållanden samt att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling menar man är nära förknippade med varandra. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev beredas möjligheter att utveckla sin förmåga att kommunicera. Detta menar man ökar elevens tilltro till den egna språkliga förmågan. Skapande och lek anses vara väsentliga delar i det aktiva lärandet särskilt under de tidiga skolåren. Att främja lärandet förutsätter en aktiv diskussion i varje enskild skola om kunskapsbegrepp och vad som är viktig kunskap idag och i framtiden. Kunskap beskrivs enligt följande:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Utbildningsdepartementet, 2006 s. 6).

Vidare konstateras att gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör, skapar förutsättningar för ett lärande där olika kunskapsformer är delar av en helhet. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper och i detta sammanhang nämns de estetiska ämnena, drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form såsom inslag i skolans verksamhet. Man konstaterar att i en harmonisk utveckling och bildningsgång skall ingå möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter och nämner här skapande arbete som något eleverna skall tillägna sig. Det betonas därefter att i skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas liksom att alla elever skall ges förutsättningar att lära sig ta initiativ och ansvar, arbeta självständigt och lösa problem (Utbildningsdepartementet, 1994).

Läroplan för de frivilliga skolformerna, 1994

Läroplan för de frivilliga skolformerna [Lpf 94] (Utbildningsdepartementet, 2006) omfattar gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda i Sverige. Relevant för detta arbete är studiet av läroplaner för gymnasieskolan. Gymnasieskolans förändring har inneburit att man gått från en tidigare målstyrning mot en resultatstyrning. Det innebär en förskjutning av de centrala begreppen från tidigare ha varit inriktade mot enskilda kurser till att istället riktas mot ämnen. Motiven för en ämnesindelning är att det är betygen som motiverar, inte innehåll och struktur för gymnasieskolan. Därmed har den tidigare balansen mellan mål- och resultatstyrning rubbats. Betygen används för att värdera enskilda elevers prestationer och som bedömning av behörighet (Lpf 94). Gymnasieutbildningen är idag universitetsgrundande och ger således behörighet för universitetsstudier. Utbildning på gymnasienivå förutspås av Lundgren (2004) i framtiden få en ännu större betydelse för att skapa urvalsprocesser för högre utbildning och för forskning. Samtidigt spås den grundläggande utbildningen i förskola och det obligatoriska utbildningssystemet få en allt större betydelse som grund för de första stegen i en urvalsprocess.

Lundgren (2004) konstaterar härmed att läroplaner och kursplaner förlorat i kraft som styrdokument. Perspektivet förskjuts från vad utbildning skall sträva mot till vad som går att värdera, att den producerar. Lundgren menar också att en styrning mot resultatkontroll och mindre mot mål kan ses som uttryck för den tidsanda som påverkar det nya seklet såsom varande individ och resultat inriktat. En läroplanskod kan alltså ses som

ett historiskt analysredskap, som då bland annat innefattar hur människan genom historien sett på vad som kan betraktas som kunskap. Historiskt sett har den kunskap, enligt Lundgren (2004) som väljs ut till läroplaner haft ganska höga sanningsanspråk. Skolan har haft världsbildsmonopol. I läroplanen från 1994 angavs en annan kunskapssyn som tillät att kunskaper värderades och diskuterades tillsammans mellan lärare och elever, bland annat utifrån dess relativa användbarhet. Detta var ett normativt ställningstagande för en viss kunskapssyn som innebar ett avsteg från en annan normativ position, om skolkunskapernas överensstämmelse med verkligheten, dess fakticitet. Denna problematik måste dock belysas i förhållande till de förändringar som sker i samhället när det gäller behov av kunskaper och kompetens.

Då vi inte vet hur framtiden kommer att vara kan det tyckas som väl rimligt att återskapa en förlorad värld. Historien har dock lärt oss att detta torde vara det sämsta alternativet. Jag är dock övertygad om att detta kommer att gälla, att det ständigt kommer att vara återskapandet av en skola som tros ha funnits som kommer att dominera de skolor som kommer att vara mönsterbildande (Lundgren, 2004, s. 37).

Nya styrdokument för skola och utbildning är under utarbetning och införs i Sverige hösten 2011. Här talas om att utbildningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, att den skall vara likvärdig, aktivt främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter och att det skall ges utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen. Normerna för likvärdigheten anges genom nationella mål. Lärandet skall främjas genom aktiva diskussioner i skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Här påpekas att kunskap inte är ett entydigt begrepp utan kunskap kommer till uttryck i olika former, här talas om fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och att dessa former för kunskap förutsätter och samspelar med varandra. ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en enhet” (Skolverket, LGR-11, s. 10). Samtidigt betonas betygens roll, en ny sjugradig betygs-skala införs och den skall mäta i vad mån den enskilde eleven uppnår de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne. Det finns således ämnesspecifika kunskapskrav för olika betygssteg. Än en gång kan konstateras att utbildningen i skolan strävar mot det värderande och mätbara och att resultatkontrollen i form av nationella prov betonas än mer än tidigare.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kunskapssynen i samhället har präglats av vetenskapens sätt att definiera kunskap. Den säkra, exakta kunskapen med de teoretiska naturvetenskapliga kunskapstraditionerna

som bas har dominerat. Kunskaper som formulerats i ord och kunskap med ett matematiskt språkbruk, baserat på tänkandet och på observation har framhållits som den kunskap som även skolan i det svenska samhället i första hand skall förmedla. En viss förändring har kunnat skönjas i de diskussioner som fördes under 60-talet och framåt. Kunskap i kursplaner från 50-talet utgick från ämnen med en bestämd kunskapsmassa och där innehållet beskrevs med hänsyn till årskurser och timplaner. På 60- och 70-talen utvecklades en form av målstyrning och där läraren gavs ett stort utrymme att välja metoder och innehåll med sikte på målen. Under 80-talet förskjuts perspektivet på hur mål skulle utformas med hänsyn till centrala begrepp. Det accentuerades än mer under 90-talet då kunskaps-synen byggdes på kunskapens former och inte på en hierarkisk ordning, målen skulle nås men ordningen bestämdes av lärare och elev. Det rådde en balans mellan styrinstrumenten för mål och resultat, vilket främjade kunskapsinhämtningen. Därefter, under senare delen av 90-talet och 2000-talet har styrningen blivit starkare mot en resultatriktning och allt mindre av målinriktad styrning kan skönjas.

Nya vetenskaper och nya kunskapsområden har utvecklats och i samband med att detta sker har relationen mellan vetenskaper och skolämnen börjat upplösas. Mål relaterade till kunskaper ersätts av abstrakta begrepp som kompetens och behörighet. Motiveringen till detta förhållningssätt är bland annat styrt av politiska direktiv där önskan är att skolan skall bidra till att fostra kritiskt tänkande och reflekterande individer. För helheten i kunskapssynen, relationen mellan praktik och teori, talar den pedagogiska forskningen och det kommer till uttryck i artiklar och mediala debatter. I dessa sammanhang påpekas också att kunskap utvecklas i samarbete mellan människor som är engagerade innanför sina fält, såsom elever och lärare. Avhandlingens övergripande syfte avsåg att undersöka det nutida samhällets värderingar och uppfattningar av kunskap, särskilt hur människor som valt ett skapande arbete och en utbildning med inriktning mot skapande arbete uppfattar kunskap. För att förstå och kunna tolka det empiriska materialet har det därför varit viktigt att få belyst hur de kunskapsinriktade strömningarna sett ut i samhället men också inom samhällets utbildningssystem. Det preciserade syftet i avhandlingen är att belysa och analysera fenomenet kunskap genom att empiriskt undersöka och lyfta fram vilka uppfattningar skapande människor har om det egna skapande arbetet och deras förståelse för begreppen praktiskt och teoretiskt. I nästa kapitel följer en fokusering av begreppet skapande arbete samt synsätt på praktik och teori i samband med skapande arbete.

4 Skapande arbete

Skapande arbete kan ses som ett förverkligande av en tanke eller en medveten vision, att gestalta en idé eller att forma ett material. Det kan också formuleras som en möjlighet att ge uttryck åt känslor, inspirationens uttryck av det upplevda och inkännande, det intuitiva redskapet genom vilket det uttalade kan göras synligt. Skapande arbete innehåller i sig både praktiska och teoretiska aspekter, och i detta kapitel behandlas synsätt på teori och praktik i skapande arbete, kombinationen av dessa aspekter och slutligen presenteras begrepp och metoder i skapande slöjdprocesser.

4.1 Teori i skapande arbete

Pirjo Birgerstam (2000) har genom sina intervjuer med arkitekter och konstnärer funnit att teori i konstnärlig verksamhet kan ha flera betydelser. Det kan handla om teorier kring material, redskap och teknik för att lösa ett problem. Dessa teorier utgör en grund att stå på, men också att utmana. Genom ständiga experiment och provningar sätts teorierna på prov. Detta kan leda till nya teorier om ett material eller en teknik. Det kan också leda till nya teorier om kombinationer mellan materialval och praktisk tillämpning. Växlingen mellan praktik och teori kan alltså användas i ett utmanande syfte (Birgerstam, 2000). Teori i skapande arbete kan också handla om teorier kring ett innehåll i formen, till exempel funktionella, etiska och rationella kostnadsrelaterade aspekter. Den estetiska formen står inte i motsättning till innehållet, inte ens dialektiskt, men form och innehåll måste korrespondera. Teoretiska, analytiska reflektioner på konstverkets anpassning till platsen, brukaren eller andra kvalitativa aspekter på material för framställning, kan bidra till att form och innehåll kan komma att förändras. Formens kvaliteter tar avstånd ifrån det representativa samhällets kvaliteter men de etiska aspekterna, som till exempel ansvarstagande, är exempel på teoretiska resonemang som förs kring form och innehåll relaterade till den samhälleliga kontexten (ibid, 2000).

Teorier kan också sättas på prov genom ett främmandegörande av det invanda, genom distansering och försök att se det traditionella på ett nytt sätt, vilket ofta görs i skapande arbetet. Verfremdung används till exempel av Brecht i hans dramatik för att bryta teaterns illusion och för att skärpa vår kritiska iakttagelseförmåga. Brecht använder detta som en

metod som genom överraskningseffekter syftar till att bryta vårt vaneseende när vi tar till oss ett konstverk (Ljunggren, 2007). Under antiken användes begreppet *mi'mesis* (av grekiskans *mi'mesis*, 'härming', av *mime ómai* 'härma'), en term som betecknade vissa former av mänskliga aktiviteter som att göra på samma sätt, härma, imitera, följa en förlaga eller efterbildning. (Nationalencyklopedin [NE], 1994, bok 13, s. 334) En efterbildning, till exempel en målning, en dikt eller en teaterföreställning, har som sin väsentliga uppgift att skapa sinnligt konkreta föreställningar hos betraktaren eller lyssnaren. I regel vet lyssnaren och betraktaren att det är en efterbildning som är källan till den sinnliga konkreta föreställningen, om inte han eller hon är utsatt för en illusion. En målning som föreställer ett hus är inte ett verkligt hus utan "ett slags dröm för dem som är vakna" (Platon, 1996). Mimesis är framställningen genom främmandegörelse, omvälvning av medvetandet säger Herbert Marcuse (1981). Erfarenheten intensifieras till det yttersta och varseblivningen kan gå så långt, att den förvränger saker och ting så att "det utsägliga blir sagt, det annars osynliga synligt och det outhärdliga exploderar" (Marcuse, 1981, s. 49). Tolkning av ovanstående kan sammanfattas som att en omstrukturering äger rum genom koncentration, överdrift och betoning av det väsentliga vilket i sin tur bidrar till en omorganisering av fakta. Ett exempel kan utgöras av ett fotografi, en närbild av en ådrad trädstam. Genom att fokusera närbilden kan trädets skrovliga ytstruktur, linjerna i ådringen, plötsligt framträda som linjerna i ett fårat ansikte och en figur träder fram för ögat. Detta kan ske trots att vetskapen om trädstammen medvetet finns kvar. Individens intresserar sig för något som kan bli på ett annat sätt. Det skapande arbetet är ett undersökande arbete som syftar till att åstadkomma något mer än en avbildning, eller ett hantverk efter tidigare mallar enligt tradition och ett innehåll som korresponderar med formen.

Teorier för skapande arbete kan även uppstå i det omgivande samhället och skeenden i livet. Det kan vara teorier om händelser som ger egna erfarenheter, struktureras i minnet och kan bilda relativt stabila till varandra kopplade konstruktioner av verkligheten. Dessa kopplingar ger mening och struktur vid bearbetning av nya aktuella intryck av det omgivande informationsflödet. Birgerstam (2000) påpekar att teorier för skapande arbete kan uppstå ur långsamma processer sedda i en historisk spegel som återger en längre tidsperiod. Det kan då röra sig om tidsepoker, stilepoker eller ismer. Dessa teorier omger den skapande individen, som påverkas mer eller mindre medvetet i sitt arbete. De kan ge delaktighet i en social omgivning och i ännu större namnlösa skeenden (Birgerstam, 2000).

Teori i skapande arbete kan således vara rent teoretiska aspekter såsom hållfasthet, materialkunskap, färg- och ljushårdighet, nöthållfasthet och andra liknande mätbara teorier. Det kan också vara teorier knutna till form och innehåll, exempelvis teori kring ett historiskt skeende eller kring aktuella händelser. Bearbetningar av egna upplevelser kan även de bilda en teori som underlag för ett skapande arbete, vilken sedan utvärderas, analyseras och publiceras i form av föremål i ett utställningssammanhang. Analysen fortgår även genom recensioner och kommentarer i media. En kunnig recensent kommenterar teknik och materialkunnandet, formen och innehållets korrespondens och även det personliga ställningstagandet såsom eget formspråk och personligt uttryck.

4.2 Praktik i skapande arbete

Praktiken i skapande arbete kan stå för visualiseringen av teorin, att mäta de teoretiska tankekedjornas hållbarhet, uttryck och gestaltningsmöjlighet. Individens lär sig göra något samtidigt som man lär sig vad man gör. Molander (1993) påpekar att kunnig handling kräver överblick och förmåga att genomsåda arbetet. Man ska kunna väga och värdera olika möjliga strategier för att nå målet med sitt arbete. Från praktik går man åter till teori och pendlar mellan båda i en samtidig polarisering. Det handlar om individuell kunskap, knuten till den som handlar, praktiserar eller gör någonting. Man går från teori till praktik (Molander, 1993).

Konsthantverkaren/konstnären samlar in material som den naturvetenskaplige forskaren samlar fakta och gör experiment. Materialet ordnas på kreativa sätt för att skapa ordning, som i sin tur blir förslag på meningsmönster. De framtagna sammanställningarna står för en tolkning av eller i samtiden. Handlingen kräver i detta fall tolkning och teori. Det kan ses som en hermeneutik. Pierre Guillet de Monthoux (2004) kallar det för en handlingens hermeneutik och menar vidare att den inte är att betrakta som en konstnärlig metod. Det handlar inte om modellering, vävning, perspektivteckning eller akvarellkonst. Dessa tekniska färdigheter hör till hantverkskonsten, nödvändiga men inte tillräckliga för det konstnärliga kunskapsområdet. Gustavsson (2004) resonerar på ett liknande sätt och menar att det handlar om förmågan att ordna olika bitar av verkligheten till en helhet som skapar mening (Gustavsson, 2004). Den praktiska kunskaps-traditionen bygger enligt Molander (1993) på deltagande och dialog. I kunskapen ingår att ”leva med material och verktyg” (Molander, 1993, s. 70). Vidare menar Molander att den praktiska kunskapen baseras på föredöme, övning, personlig erfarenhet och experiment. Den avbildar inte, utan leder från fråga till svar och från uppgift till utförande inom

olika mänskliga aktiviteter, och den har en förankring i levande traditioner (Molander, 1993).

Teori betraktas av en del forskare som något som ska tillämpas i praktiken. Sett ur det perspektivet blir teori något som är överordnat det vardagliga, teorin är möjlig att implementera i praktiken. Den motsatta relationen mellan praktik och teori är att istället tänka sig att det är praktiken, som är den giltiga utgångspunkten. Det innebär att de forskare, som ser på begreppen på det här sättet, utgår från det som sker i det praktiska arbetet. Genom observationer och intervjuer lyfter de fram teorier som de menar finns bakom det praktiska tillvägagångssättet. Ett tredje synsätt är att låta de båda begreppen teori och praktik vara jämbördiga och ingå i ett samspel med ömsesidig påverkan på varandra. Det handlar om en växelverkan utan hierarkisk prägel och utan att i förväg kunna säga hur teorin förhåller sig till praktiken. Det avgörs i den enskilda situationen (Claesson, 2002).

4.3 Kombinationen av praktik och teori i skapande arbete

Den skapande handlingen kan ses som ett växelspel mellan inlevelse och distans. Å ena sidan att helt gå in i något, genom koncentration och fokusering på en problemställning, en hängivelse. Å andra sidan en förmåga till distansering för att utvärdera och analysera resultat ställt i ett ansvarsperspektiv. Jag står för mitt resultat, jag tar ansvar för produkten (Molander, 1993).

Filosofen Hans Larsson (1920) såg intuitionen som den högsta formen av intellekt. Det sätt på vilket Larsson beskriver det som sker i en skapande kreativ process ger en inblick i känslans roll i det skapande sammanhanget. Larsson menar att känslan väcker oss och ger insikt om ett "fullare liv" där klarhet råder. En klarhet som för varje steg blir mera förklarad och sublimerad. Våra föreställningar är omgivna av ett dunkel som endast kan skingras med känslans inlevelse. Tanken kan i ett tidigt skede av den skapande processen vara sammanflätad med känslan och de behöver skiljas åt för att ny kunskap ska kunna uppstå. Om tanken blir dominant tappar den kontakten med känslorna och blir abstrakt eller isolerad. Tanken måste bearbetas och vända tillbaka med bibehållandet av den självständighet, den fria överblick och begreppsklarhet som den arbetat sig upp till. Därefter fylls den på nytt med de gamla känslorna. Vid det här laget är känslorna både desamma och helt andra. De är nu mer behärskade och samstämda. Ordning och kaos, ännu ett uttryck för teori

och praktik i skapande verksamhet, möts och ny kunskap uppstår (Larsson, 1920).

Relationen mellan praktik och teori kan liknas vid ett strävsamt par som för ett kort ögonblick kan förneka behovet av varandra, men som vid närmare eftertanke inte kan vara utan varandra. Verkligheten förtydligas och blir begriplig med bistånd av både praktiken och teorin. När begreppen klarnar gör de det i samförstånd mellan praktik och teori. Larsson beskriver det som sker i samverkan mellan praktik och teori:

För varje nytt band som knytes till mellan omvärlden och mig själv, är det en punkt i min själ som får liv; detta återknytande av banden – denna religio och återförening med det hela – är som regn på förtorkade rötter och är själens rätta fröjd (Larsson, 1920, s. 20).

Om människans kunskaper menar Liedman (2001) att det alltid har funnits idéer om det första och det sista, det största och det minsta. Han framhåller förmågan att ställa frågor som det centrala i vetandet och kunskapandet. ”Hungern efter kunskap väcks när det närliggande blir främmande som en saga och det avlägsna görs hemtam” (Liedman, 2001 s. 28). Liedman nämner också fantasin och säger att den ibland betraktas som ett hot mot kunskap men han påstår i stället att den är kunskapens förutsättning och bundsförvant.

I traditionerna från renässansen och fram till vår tid har fantasin varit föremål för många motstridiga uppfattningar. Än har den betraktats som en viktig ingrediens inte bara för konsten utan också för kunskapen men ändå underordnad förnuftet. Än har den gjorts till härskarinna, den överlägsna, närmast gudomliga förmåga som Paracelsus och Bruno talade om på 1500-talet och som 1800-talets romantiker, ja, ännu 1900-talets surrealisterna hyllade (Liedman, 2001 s. 30).

Det är uppenbart att gränsdragningen mellan vad som i ett skapande arbete är att betrakta som praktik eller teori är svår att dra. Teoretiskt buren kunskap kan inte ställas mot praktiskt kunnande på det sätt som är vanligt i många resonemang om kunskap. Till detta resonemang kan också språket som en del av det praktisk-teoretiska handlandet föras, enligt Säljö (2000), som säger att ”vi definierar och löser problem, diskuterar och genomför olika handlingar med hjälp av språkliga redskap” (Säljö, 2000 s. 91). Säljö menar att språket också har en avgörande roll när vi arbetar fysiskt med våra händer och med praktiska redskap. Detta exemplifieras med smeden som skall tillverka ett redskap, eller snickaren som ska bygga ett skåp. De använder medierande redskap vilka har inbyggda mänskliga kunskaper, insikter och begrepp i sig. Exempel på sådana redskap, som är språkliga till sin natur, är klocka, miniräknare, digitala mätverktyg med mera, och de används genom att läsa ritningar,

mäta, fråga efter kundens önskemål, diskutera lösningar eller analysera funktion med kollegor. I vår tradition görs en stark skillnad mellan språkligt buren kunskap och fysisk verksamhet, och det är, enligt Säljö (2000), ett tecken på hur filosofiska perspektiv har delat in världen i sig mellan oförenliga storheter som kropp och själ, tal och handling, i stället för, som han säger att se hur tankar, språk och handlingar integreras i det skapande arbetet.

4.4 Skapandeprocesser, aspekter på begrepp och metoder

Skapande arbete i slöjd och hantverk definieras ofta som en process från idé till färdig produkt. Den har delats in i tre eller fyra faser som till en början beskrevs som linjära sekvenser från a till c. En definition från 1977 som enbart benämns *processen* innehåller tre steg, planering, genomförande och uppföljning (Eriksson, 1980). I senare texter beskrivs slöjdprocessen som en oscillerande rörelse mellan inspirering, planering, genomförande och uppföljning (Sjögren, 1984). I den nationella utvärderingens huvudrapport från 1993 används begreppet slöjdprocess, och beskrivs då som innehållande olika steg eller faser (Skolverket 1994). Därefter skrevs slöjdprocessen fram som en spiral i rapporten med dagböckerna från NU-92. Spiralformen används för att åskådliggöra de olika faserna och de benämns välja, planera, utföra och värdera (Johansson, 1994, s. 26). Slöjdprocesser har beskrivits av flera forskare, och 1993 definierade Pirkko Anttila sin syn på slöjdprocess genom att utgå från slöjdaren och hans eller hennes tidigare kunskaper redan i idéstadiet. Anttila betonar att slöjdprocessen till hela sin natur är relaterad till den rådande kulturens värderingar, tradition och formspråk genom att slöjd utvärderas i relation till omgivning, ekonomi och sociokulturella faktorer. Utifrån dessa faktorer utvärderar slöjdaren själv och hans eller hennes omgivning slöjden, och slöjdaren analyserar till sist i vilken grad arbetet skänker honom/henne mental eller sensomotorisk tillfredsställelse (Nygren-Landgårds, 2009). Linnéa Lindfors (1991) beskriver slöjdprocesser som vertikala och horisontella processer. Den vertikala är en långsamt framåtskridande produktionsprocess från initiering av arbetet till en färdig produkt. Den innehåller faserna initiering, uppgiftsorientering, handlingsmål, handlingsprogram och det egentliga arbetet. Den horisontella slöjdprocessen som pågår parallellt innefattar funktioner för informationsbearbetning och fysiska arbetsoperationer (Lindfors, 1991). I lärarutbildningen vid Linköpings universitet definieras slöjdprocessen på ett liknande sätt som för den svenska grundskolan (Skolverket 1993), men här arbetar man med faserna idé, planering, genomförande och analys. Även i de kurser som inte vänder sig till blivande lärare används de olika

definitionerna av slöjdprocesser för att belysa och beskriva den skapande processens innehåll och struktur. Det gäller till exempel i fristående kurser för hantverkare, konsthantverkare och slöjdare och i kursplanetexten för den treåriga kandidatutbildningen i slöjd, hantverk och formgivning.

Upprinnelsen till att systematisera och definiera de olika skapande momenten i en slöjdprocess var att skapa en metodik för den individuella slöjdundervisningen i den svenska grundskolan. Detta skedde i samband med att den nya läroplanen för grundskolan, Lgr 69, togs fram. I denna betonades processen i slöjdarbetet och elevens aktiva medverkan från idé till färdig produkt. Likaså betonades elevens förmåga till reflektion över det färdiga arbetet (Borg, 2001).

Idé, skiss

Inspirationen, idén, uppstår ofta i mötet med det oförutsedda, det oväntade. Rollo May beskriver inspiration som ”den intensivt medvetna människans möte med sin omvärld” (May, 1975 s. 49). Inspiration kan också uppstå i en redan pågående kreativ process. Ofta föder det pågående arbetet nya idéer att pröva och utforska eller ger upphov till skisser som sparas till ett senare tillfälle. Idéerna prövas i form av skisser. I Nationalencyklopedins ordbok (1996) definieras en skiss som:

snabbt utförd teckning som fångar upp de viktigaste dragen i det avbildade, som förberedelse till teckning eller målning eller utvidgat till annat förberedande arbete (NE, 1996 s. 536).

En skiss är endast en etapp i en sökande handlingskedja. Utvecklingsprocessen i ett skissarbete kan sträcka sig över minuter, timmar, dagar, veckor, månader eller år. Skissandet fortsätter som en temamässigt sammanhållen process vid sidan om andra, samtidigt pågående, arbets- och livsprocesser. De föreställningar som fångar intresset, och som har beröringspunkter med det som man anar vara relevant i sammanhanget, blir under tiden ett framväxande mönster som ständigt uppenbarar sig i variationer. På samma sätt som det talade eller skrivna ordet kan sägas vara ett gradvist förverkligande av tanken, kan skissandet vara ett gradvis förverkligande av den gestaltade inre bilden. Skissen kan ibland föregå tanken, vilket är det som sker när nya tankar föds under skissarbetet (Birgerstam, 2000; Sjöberg, 2009).

Skissen kan inte betraktas som den färdiga handlingsplanen utan ett redskap för att finna den. Eftersom skissens syfte inte primärt är att tillverka en skiss, kan skissen inte betraktas som ett mål eller en produkt. Arkitektens skissade anläggning ska byggas och keramikerns skissade

kruka skall drejas. Skissen är således ett skede som hjälper till att ge lösningen och som vägleder ens tankar till alternativa möjligheter. Skissen är inte svaret eller lösningen utan det frågande sökandet och den kan vara hur primär som helst. Det gör ingenting under förutsättning att skissen föder en ny skiss, då kan den ändå betraktas som en nyttig skiss skriver Birgerstam, (2000).

Birgerstam poängterar således att en skiss är avsedd att bli tolkad och förverkligad i något konkret material. Skissen är dock inte en färdig mall till handling eller utformning av ett konkret objekt, den kan inte betraktas som en förlaga utan är mer en teoretisk strategi att åstadkomma det man avser. Förlagan är ett påbörjat arbete, medan skissen i sig visserligen kan innehålla vitala delar men saknar anvisningar om hur själva arbetet ska göras. Skissen är nödvändig för att man senare ska kunna göra en planläggning. Skissens enkla tecken är en idé och grund, en orientering om hur det skall se ut. Sedan kommer utformningen. I det rena skissandet ska man inte behöva snekla åt utformningen. Skissen måste ha potens och möjlighet att vidareutvecklas, men samtidigt vara öppen och opretentiös. Den är inte avsedd att till alla delar kritiskt granskas och har den gadd eller udd duger den att vidareutvecklas till en förlaga, ett påbörjat arbete. Birgerstam menar att man kan se skissandet som eftertänksamma moment i ens arbete och liv. Dessa stunder karaktäriseras av ett nyfiket sökande efter idéer om vad som är möjligt att åstadkomma. Skissen är ett sätt att uppfatta och göra omvärlden begriplig. En skiss är ett spån, enligt Birgerstam (2000).

Planering, genomförande

Övergången från skiss till påbörjat arbete sker i en planeringsfas där skissen skall analyseras och tolkas mot till exempel ett material eller en teknik. Det kan innebära en viss anpassning av skissen för att möjliggöra ett genomförande. Är skissen till exempel tänkt att vävas krävs en anpassning eller justering av linjer och ytor, så att de vertikala och horisontella trådsystemen i en väv, varp och inslag, kan användas på rätt sätt. Det nya utkastet, förlagan eller arbetsritningen innehåller också planerade anvisningar om material och tekniska lösningar. I genomförandet visar sig ibland de planerade lösningarna olämpliga eller till och med omöjliga att lösa. Det kan också vara så att arbetet i sig föder nya och bättre idéer för genomförandet, lösningar som tanken enbart inte kunnat nå förrän i samarbete med den pågående handlingen.

May (1975) talar om kreativitet och det omedvetna som ett genombrott, något som ger insikt eller ett tillstånd av skärpt medvetenhet. Det omedvetna utgör det medvetnas djupdimension och när det dyker upp i

medvetandet blir resultatet en intensifiering av det medvetna. I bästa fall ökar det inte bara vår förmåga att tänka utan skärper och intensifierar vårt minne. Insikten kommer sällan slumpartat utan i ett mönster där vårt eget engagemang ingår som det centrala elementet. Insikten kommer omedvetet från nivåer i de områden där vi är engagerade. Den kommer ofta i övergången mellan arbete och vila, i ett avbrott i perioder av medveten ansträngning. Om man är alltför bunden av hur man tidigare gått tillväga eller av tidigare resultat har man svårare att låta det nya nå medvetandet. May påpekar även att psyket behöver frigöras från inre kontroll - genom dagdrömmar, drömmar om natten eller frigjort i fantasi - för att nya idéer skall ha möjlighet att komma fram (May, 1975). Känt för många är hur viktig en paus kan vara för att klarhet skall uppstå. Medan man lämnar sitt arbete för en stund, dricker kaffe eller tar en kort promenad, bearbetas ofta ett problem och det man intensivt arbetat för att uppnå under flera dagar, kan plötsligt finna sin lösning. De ansträngningar man gjort som varit till synes resultatlösa visar sig ha satt igång det omedvetna maskineriet och utan de medvetna ansträngningarna skulle detta inte kunnat ske. Det är tydligt att kreativa insikter når oss i ögonblick då vi kopplar av.

Birgerstam använder i sin bok andra benämningar än May när hon skriver om vad som sker i genomförandet. Birgerstam talar om begreppen rationalitet och intuition som en dikotomi. Med rationalitet menar Birgerstam ett vanligt förnuftsresonemang som växer fram genom stegvisa slutledningar. Arbetet sker logiskt och med kända fakta. Rationalitetens stora fördelar är att den hjälper till att ge begriplighet och kontroll över förloppet. Den har också ett kollektivt drag, vilket medför att den är kommunicerbar, processen kan lagras i böcker och datorer och förstås av många (Birgerstam, 2000). Intuition betyder åskådning.¹⁰ Begreppet är svårt att definiera och innebörden har diskuterats i många sammanhang. Birgerstam utgår från Henri Bergson som kallar dessa två kunskapsformer den absoluta (intuition) och den relativa (intelligens). Det ena innebär att man tränger in i en sak, det andra att man går utomkring en sak. Birgerstam tolkar detta som att man i en intuitiv kunskapsprocess skaffar information om något utöver det som existerar som ett fysiskt objekt i sinnevärlden. Det kan därför inte bli varseblivet på vanligt sätt. Birgerstam menar att det handlar om metafysiska pågående och föränderliga processer. Genom närvaro och inlevelse i det skeende som det är frågan om och genom ett ickespråkligt begreppslöst åskådande når man en intuitiv förnimmelse. Hon understryker att en intuitiv kunskapsprocess är knuten till en aktuell och konkret situation (Birgerstam, 2000). I

¹⁰ från latinets *intueri*; förnimma, betrakta, se hän till

programmet *Snillen spekulerar*, som under 1980–90 talen sändes varje år i Sveriges Television i samband med Nobelprisutdelningen, förekom alltid en stående fråga till årets nobelpristagare, hur de definierade intuition. Klart är att man sysslar med obevisbara sanningar i ett försök att bemästra det okända och ett ständigt föränderligt skeende i en process. Skapandet uppstår ur människors kamp med och mot det som begränsar. Mötet med gränser kan vidga människans personlighet. Gränser och expansion går hand i hand. Genom att ringa in ett problemområde, begränsa medlen eller materialet kan en spänning uppstå mellan spontanitet och begränsningar som kan vara mycket fruktbar.

Den skapande processen är både intuitiv och rationell, här råder en ständig växelverkan. Det intuitiva befinner sig på ett annat plan än det rationellt åtkomliga. I gränsområdet mellan dem förekommer tankeformer av blandkaraktär som kan ge en extra dimension till kunskapen. Man förbinder de nya skeendena med sina personliga upplevelser, minnen och fantasier. Larsson skriver i boken *Intuition* följande:

Är intuitionen tankens allra första famlande och gissning eller är den det vetenskapliga tänkandets avslutning och blomma? Den är, tänker jag, både det ena och det andra (Larsson, 1920 s. 31).

I planeringsfasen är det rationella tänkandet av dominerande karaktär och det kan förtydligas med hjälp av ord, nedskrivna som underlag för genomförandet. Under genomförandet förekommer en ständig växelverkan mellan det rationellt tänkta och det intuitivt upplevda. Birgerstam menar att det inte råder ett motsatsförhållande mellan begreppen rationalitet och intuition alltså inget antingen eller. Istället säger hon, behövs båda och de kompletterar varandra, de är olikheter av lika värde. När man skissar behövs båda och en bra skiss blir på det sättet mer verklig än verkligheten genom att den rymmer kvalitativa osynligheter och synliga mätbarheter. Det är med andra ord en relation mellan olika verklighetsnivåer, där det rationella är beroende av det intuitiva och tvärtom (Birgerstam, 2000). Det typiska arbetssättet för den traditionella hantverkaren har enligt Sjöberg (2009) varit att idén, gestaltad i tanken, har överförts direkt i ett valt arbetsmaterial, utan att först synliggöras i skissens form. Sjöberg påpekar vidare att även konstnärens metod är en växelverkan mellan gestaltning och genomförande men konstnären har en förmåga att redan i gestaltningen kunna tänka rumsligt och materialmässigt. Konstnären tänker och känner i former, både taktilt och visuellt. Således är det för konstnärens individuella arbete inte någon principiell skillnad mellan att nå fram till sitt verk utan förgående skissarbete och att föra fram det med hjälp av kontinuerliga skisser under arbetets gång (Sjöberg, 2009).

Analys, värdering av process och produkt

Det traditionella betraktelsesättet i det västerländska samhällets utbildningskultur, rörande praktik och teori, utgår oftast från de teoretiska strukturerna för att därefter behandla praktiska tendenser. I en skapande process däremot är inte denna tendens dominerande. En skapande process rör sig mellan polerna praktik och teori i en ständig växelverkan. Pendling mellan inlevelse och distans utgör själva kärnan i det skapande arbetet. Inlevelsen kan stå för tillämpningen, bearbetningen av ett material. Distansen innehåller ett betraktande, en analys av ett uppnått resultat. Ofta i kombination av tidigare erfarenheter, relaterat till ett syfte och mål med arbetet.

Begreppen praktik och teori får i ett skapande arbete således andra innebörder i relation till varandra. De kompletterar varandra, löper parallellt i arbetsprocessen och är nödvändiga att kombinera för att kunna nå syfte och mål. Visualiseringen av tänkta strukturer kan bidra till ny och djupare förståelse för förhållanden eller skeenden för omvärlden. Det kan också bidra till säkrare och fler möjliga teorier genom beprövade och analyserade steg i processen. Kunskapen materialiseras och synliggörs och blir tillgänglig för fler människor (Kronberg, 2006).

Slöjdprocesser, som innehåller de fyra stegen idé, planering, genomförande och uppföljning (Sjögren, 1984) eller liknande benämningar med samma innebörd, kan ses som en konstruktiv och verksam modell för att belysa relationen mellan praktik och teori i skapande arbete under förutsättning att den innehåller en itererande rörelse. Genom den ständiga pendlingen och växelverkan mellan praktiken och teorierna, visar den på nödvändigheten av en praktisk och teoretisk struktur som medel för ett fullvärdigt resultat. Kunskapen erövrar i samklang mellan praktik och teori, här råder ingen hierarki. Utgångspunkten kan vara praktisk eller teoretisk. Den styrs av de rådande omständigheterna, där den skapande människan står i fokus och använder de begrepp och verktyg, som bäst understödjer förmågan och viljan att nå målet med sitt arbete.

4.5 Skapande människor och individuell kunskap

Med skapande människor menas i detta arbete främst människor som har ett divergent tänkande. Med det menas förmåga att i problemlösningar välja vägar som inte alltid finns beskrivna sedan tidigare. Skapande människor är individer som söker lösningar genom egna experiment och egen beprövad erfarenhet. I deras tänkande finns förmåga till nyskapande och till frigörelse från etablerade perspektiv. En grundförutsättning för en

skapande människa är också att kunna söka lösningar med hjälp av praktiskt arbete likaväl som teoretiskt tänkande, formulerat i ord eller skisser. Ett kreativt förhållningssätt utmärker en skapande människa och innerst i den kreativa processen är att göra, skapa, ge existens, de vägledande orden (May, 1975/1984). Således tas hela kunskapsbegreppet i anspråk, inte antingen det praktiska eller det teoretiska utan både och av skapande människor. Liedman (2001) talar om den personliga sidan av skapande och kreativitet som att det man lär sig ingår i en livshistoria och det är oupplösligen förbundet med en lärandeprocess. Utmärkande för denna lärandeprocess hos den skapande människan är hårt arbete, uppslukande intresse, inspirerande lärare eller studiekamrater och hängivethet inför lärandet.

Molander (1993) beskriver en sådan lärprocess genom att hämta exempel från Schön som 1987 beskriver hur den engelske cellisten Bernhard Greenhouse, cellist i Beaux Arts Trio, i en masterutbildning lärde sig att spela en av Bachs cellosviter. Läraren, cellisten Pablo Casals, krävde av eleven att han skulle imitera lärarens sätt att spela in i minsta detalj. Greenhouse fick repetera och ta om till dess hans stil blev en kopia av mästaren Casals. Därefter fick Greenhouse ställa ifrån sig sitt instrument och bara lyssna till Casals när denne spelade genom stycket. Casals ändrade nu varje stråkdirag, fingrättning och betoningen i varje fras. Greenhouse lyssnade till ett spel som han upplevde var himmelskt. Casals förklarade därefter för Greenhouse att det han nu hade kvar att lära var att improvisera. För att nå de högsta höjderna måste skickligheten uppövas ännu mer och tolkningen av musiken göras personlig. Färdig blir han först när han är fri nog att gå sin egen väg, när han kan improvisera. Casals, skriver Molander, undervisar Greenhouse att imitera ända fram till att han nått ett liknande uttryck som sin mästare. Därefter måste Greenhouse skapa ett helt nytt framförande av Bachs cellosvit. Fortsättningsvis skall han, enligt Casals, studera Bach. Casals egen improvisation är en del av lärprocessen och nu tvingas Greenhouse till ett helt nytt lärande, en egen tolkning av Bach, annorlunda än Casals (Molander, 1993).

Om improvisationens svåra konst skriver Liedman:

Att improvisera betyder bokstavligen att skapa något som inte kan förutses, men det innebär också att vara djärv (*providere* betyder på latin att se i förväg, *providens* att vara försiktig), och båda beteckningarna stämmer på den musikaliska improvisationen. Dess frihet innebär inte nyckfullhet. Den förutsätter tvärtom både en exemplarisk kunskap och en suverän praktisk behärskning av det musikaliska regelverket (Liedman, 2001, s. 100).

För den skapande människan är skicklighet och träning viktigt för att kunna uttrycka en känsla. En förbättrad teknik är emellertid inte alltid det som leder till denna förmåga, det krävs också något personligt, något knutet till den egna erfarenhetsvärlden. Med detta menas inte detsamma som att inte ha tummen mitt i handen utan att i sitt skapande inte bara kunna åstadkomma det mimetiska. Det avbildande är en del av den skapande verksamheten men inte tillräcklig för att benämnas som en fullödig konstnärlig prestation (Liedman, 2001). När den skapande människan når fram till att hennes verk säger något mer om tillvaron och verkligheten, sprunget ur hennes egen erfarenhetsvärld har hon inte bara åstadkommit ett återskapande utan också ett resultat som har nyskapandets hela kraft inrymt i sig. Den skapande människan har nått fram till en individuell kunskap som också benämns som personlig kunskap.

I förordet till *Personal Knowledge* skriver Michael Polanyi (Polanyi, 1962/2002 s. viii) om det riskfyllda med begreppet individuell kunskap. Han menar att denna typ av kunskap är att likna vid en personlig intellektuell övertygelse och som sådan riskfylld eftersom en övertygelse är svår att falsifiera. Endast påståenden som kan falsifieras kan sägas förmedla objektiv kunskap i ett traditionellt vetenskapligt betraktelsesätt. Varje handling i den individuella kunskapen färgas av personen som handlar och detta är en viktig och betydelsebärande del av kunskapen i sig (ibid, s. viii). Kunskaper och verktyg som vi använder för tillverkning är inbyggda i traditioner och en del av den kulturella och sociala kontext vi lever i. Hantverkskunskap kan på detta sätt till exempel överföras från generation till generation genom att den äldre lär den yngre (Gustavsson, 2000). Polanyi betonar också kunskapers beroende av traditioner och kulturarv. Han ser människan som ständigt involverad i olika sammanhang och säger att det inte är enbart genom att titta på saker, utan genom att vistas i dem som vi förstår deras gemensamma mening (Polanyi, 1962/2002). Det ger oss en förförståelse vilken i sin tur bidrar till att när vi söker kunskap har vi vissa ledtrådar för vad vi är ute efter. Den kultur vi växt upp med bibringar oss bakgrundskunskap som är utgångspunkten för ny kunskap och det kan ge en annorlunda och vidgad förståelse av tillvaron. Polanyi hävdar att kunskap är personlig och den är personligt integrerad. Stöd för detta finner han hos Kant, som menade att kunskap erhålls genom att människan använder sina förståndsgåvor i ett aktivt bearbetande och att kunskapen på så vis är integrerad i personligheten (Polanyi, 1962/2002) Kants kunskapsteoretiska filosofi är grunden till den idéhistoriska traditionen att se kunskap som en aktivitet integrerad i personligheten. Ledande pedagogiska tänkare som Humboldt, Ryle och

Dewey inför begreppen att *veta hur*, *knowing how* och att *veta att*, *knowing that*, färdighetskunskap och påståendekunskap, där det första ses som primärt i förhållande till det andra. Ryle betonar att båda dessa kunskapsformer kännetecknas av aktivitet och rationalitet (Ryle, 2002/1949; Dewey, 1966/1916). Det betyder att färdigheterna är viktigare än föreställningarna enligt Gustavsson (2000) och han menar också att integrerad kunskap utmärks av att den kan tillämpas i praktisk handling och blir till en färdighet när vi förmår att använda den:

Den information eller, skolbokskunskap, som rinner in och ut ur huvudet, utgör motsatsen. Så sett är det ingen skillnad mellan tyst och icketyst kunskap, eller mellan påståendekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Integrerad kunskap blir en färdighet när vi förmår att använda den (Gustavsson, 2000, s. 122).

Information blir kunskap först när vi har tillägnat oss den personligen och kan tillämpa den. Som exempel på detta nämner Gustavsson (2000) cykling eller simning, omöjliga att läsa sig till eller uppnå enbart genom att titta på hur det går till. Först genom att själv försöka kan kunskapen erövrats och vi kan, utan att exakt kunna förklara hur vi gör. Den skapande människan lär sig överblicka en situation, tolka den och utföra den på sitt vis utan att helt kunna underbygga erfarenheten på ett diskursivt sätt. Ändå kan hon genom sin färdighet sägas vara förtrogen i sitt individuella kunnande. I färdigheten ryms både den praktiska och teoretiska kunskapen.

Sammanfattningsvis kan sägas att skapande arbete innehåller begrepp som praktik och teori vilka kan ha olika betydelser beroende på det sammanhang de förekommer i. Teori kan sättas i samband både med material och metoder, redskap och tillvägagångssätt. Det kan också röra sig om teorier kring formens innehåll, funktion, etiska principer eller kostnadsrelaterade aspekter. Praktik berör handling och visualisering och betraktas ibland som utgångspunkten för teorin. Praktik och teori kan också ses som ett ständigt pågående växelspel mellan inlevelse och distans i en skapande process. Intuition och rationalitet och växlingen däremellan är andra aspekter, som används i beskrivningen av de olika skeendena i den skapande processen, från idé, planering, genomförande och till analysen av både produkten och processen. Den individuella kunskapen följer den kultur och tradition som den skapande människan är involverad i och integrerar i sig individens personlighet.

I det följande kapitlet redogörs för arbetets metodologiska inriktning samt metod och tillvägagångssätt vid insamling av empiri och analys.

5 Forskningsansats, metod och analys

I detta kapitel beskriver jag överväganden som gjorts angående studiens metod och analys. Redskap för insamlingen av empirin och uppläggningsen av datainsamlingen går först igenom och därefter beskrivs hur urval genomförts. Kapitlet avslutas med en redogörelse för hur hermeneutiken kan användas för att nå förståelse och insikt i skapande människors livsvärld.

5.1 Forskningsansats

Ett huvudsakligt intresse för beskrivningar av den praktiska och teoretiska kunskap som en skapande människa använder och uppfattar i sitt dagliga arbete är vägledande genom hela avhandlingsarbetet och således också i metodvalet. Genom intervjuer med utövare av konsthantverk, konsthantverksstudenter, yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer, söks svar på frågor kring deras uppfattningar om det egna skapande arbetet och om det hos dem finns en förståelse för begreppen praktiskt och teoretiskt. Praktisk och teoretisk kunskap är begrepp som omsatt till handling och tanke beskriver förhållandet mellan den faktiska handlingen, praktiken eller genomförandet, och den planerade handlingen, tanken förmedlad genom språket. Ett begrepp definieras i semantiken som ett koncentrat av mening och betydelse. Denna koncentration av mening gör begreppen mångtydiga och är förutsättningen för diskussioner, tolkningar och betydelse (Gustavsson, 2003). En induktiv och tolkande forskningsstrategi ger möjlighet att ställa centrala frågor till undersökningspersonerna om den praktiska och teoretiska kunskapen (Bryman, 2002).

Avsikten var att ge studien en tolkningsinriktad eller interpretativ inriktning eftersom vikten låg på förståelsen av den praktiska och teoretiska kunskapsstruktur som deltagarna uppfattade som sin personliga kunskap. En kvalitativ metod tillåter en holistisk ansats med ett flertal variabler och samband enligt Bryman (2002). I mötet med människor, med olika bakgrund och kunskaper, söktes konkreta och relativt komplexa sammanhang om individernas egen kunskap, hur den används, samt hur personerna såg på och gav uttryck för denna sin kunskap. Det innebar en access till verkligheten och en jämförelse med den rådande kunskapssyn som ges uttryck för i litteratur, artiklar och debatter, inom och utom utbildningsvärlden. Intervju som metod för insamling av empiri gjordes efter flera överväganden. Djupet i en kontextuell intervju genom

möjligheten att ställa följdfrågor övervägdes och därför lämpade sig inte ett enkätförfarande. Dagboksskrivande tillsammans med mp3-empiri användes av Peter Hasselskog (2010) i en studie med syftet att undersöka slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen. Även Johansson (1994; 2002) använde dagboksanteckningar i sina arbeten. I Johanssons avhandling (2002) ingick dessa tillsammans med videoempiri. Fördelar med att låta dem som utgör forskningsobjekt skriva dagbok, enligt Hasselskog (2010), är att det utgör ett tidsbegränsat projekt, det speglar således en viss tidsbegränsad period. I en intervju kan det vara svårare att ange en tidsperiod som den intervjuade skall relatera till i sina svar. Att föra dagbok innebär att kontinuerligt skriva ner sina tankar. Informanter som valt en praktisk kunskapsinriktning kommunicerar ofta i huvudsak visuellt och uttrycker sig inte lika gärna skriftligt. Risken fanns att det empiriska materialet inte blivit så rikligt med denna metod. Observation som metod användes av Johansson (2002) för att studera skolans slöjdpraktik. Observationen genomförde Johansson som videoinspelningar vilka senare tillsammans med elevernas dagböcker analyserades och gav möjlighet till nya upptäckter av sådant som kunde passera obemärkt i en komplex miljö. Johansson skriver också om möjligheten att med kamerans hjälp kunna fokusera och studera detaljer i det praktiska arbetet i slöjdsalen. Att studera informanternas arbetsprocess hade gett upphov till data av en annan karaktär, en studie av deras processkunnande men inte tankarna bakom, och därmed möjligheten att förstå varför de gjorde på ett visst sätt. Dessutom var språket, sättet att tala om sin kunskap avgörande i denna avhandling, hur man talade om och beskrev den kunskap som användes dagligen. Nygren-Landgårds (2000) använder temaintervjuer i sin undersökning om utbildnings- och undervisningsideologier i slöjdläroinutbildning och Borg (2001) tillämpar även intervju-metoden för att samla in informanternas perspektiv på frågeställningar. Både Nygren-Landgårds och Borg relaterar sedan sina tolkningsresultat på empirisk grund till en referensram i form av andra texter. Borg skriver att kreativa processer stimuleras av att det uppkommer fusioner av skilda slag när informanternas perspektiv på frågeställningarna speglas mot andra texter och Nygren-Landgårds finner i sin jämförelse mellan informanternas svar och lärarutbildningens ideologier intressanta sammanhang (Nygren-Landgårds, 2000; Borg, 2001). Avsikten i denna avhandling är att i diskussionskapitlet belysa hur konsthantverkarnas och konstnärernas uppfattningar om kunskap är relaterad till texter som behandlar samhällets etablerade uppfattningar om kunskap.

Med en företrädesvis kvalitativ metod och en hermeneutiskt tolkande ansats i analysen valde jag således att i den här studien söka svar på de tre

forskningsfrågorna; vilka uppfattningar som skapande människor hade om det egna skapande arbetet, om det hos dem fanns en förståelse för begreppen praktiskt och teoretiskt och hur den individuella kunskapen vuxit fram och kunde utvecklas vidare. Det skedde genom kontextuella intervjuer med skapande människor, personer i konsthantverksutbildning, yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer, om deras syn på den praktiska och teoretiska kunskapen. Min egen förförståelse blev vägledande i formuleringen av intervjufrågorna liksom i tolkningen av svaren. Den erfarenhet som forskaren bär med sig, styr alltid forskningen. Metoder och tekniker tillhör forskningsinstrumentet, men valet och tillämpningen av dessa påverkas alltid av forskarens livsvärld säger Hellesnes (1991). Det kan belysas med hjälp av en triangel där polerna utgörs av: 1. mig som forskare 2. mitt forskningsprojekt 3. min förförståelse tillsammans med resultatet av forskningsprojektet, *den vediska filosofin*. Enligt den vediska filosofin är all kunskap en symbios mellan: "the knower, the process of knowing and the known". (Ödman, 2004, s. 79). Forskaren utgör det viktigaste forskningsinstrumentet och måste ständigt utveckla sin forskarpersonlighet. Med hjälp av den vediska filosofin belystes processen i det planerade projektet. Den visar hur projektet i sig påverkade mig som forskare och utvecklingen av min forskarpersonlighet. Genom den information som tillfördes under forskningsprojektets gång påverkades både förförståelsen och mina tolkningsmöjligheter. Här behövdes en forskningsplan som var tentativ, för att kunna öppna för nya data som kunde ändra förutsättningen för planen.

Jag valde att i förförståelsen inbegripa min erfarenhet och baserar det valet på Hegels (2000) resonemang om erfarenhet. Hegel skriver att:

*./../erfarenhetens princip inbegriper den oändligt viktiga bestämningen att om människan skall godta ett innehåll ./../ måste hon själv vara där, eller närmare bestämt: hon måste träda i förening med innehållet och i enigheten *finna visshet om sig själv* (Hegel, 2000, Enzyklopädie, § 7).*

Hegel påpekar således att det är av vikt att medvetandets erfarenhetsutveckling leder till ett självmedvetande, som inte längre känner något som annorlunda eller främmande. Den man kallar erfaren har därför, enligt Hegel, inte bara blivit det den är genom erfarenheter, utan den är också öppen för erfarenheter. I valet av frågor och i tolkningen av svaren möts den egna erfarenheten av ny erfarenhet, och i erfarenhetens dialektik finns inget avslutande vetande, utan en öppenhet för ny erfarenhet, som erfarenheten själv öppnar för (ibid 2002). Genom egen skapande verksamhet hade en beprövad erfarenhet grundlagts som kunde användas i tolkningsprocessen och den kunde också utgöra en utgångspunkt för att

förstå och notera mötet med de nya erfarenheter som kunde visa sig i den insamlade empirin.

Avsikten var inte att försöka formulera hypoteser inför svaren eller en i förväg konstruerad kategorisering, en deduktiv ansats. Det som lockade var själva svaren. Sökandet efter nyanserade beskrivningar, som återgav den kvalitativa mångfalden, skillnader och variationer i uppfattningen av den praktiska och teoretiska kunskapen var det intressanta. Avsikten var sedan att försöka tolka, analysera, förstå och sammanfatta denna information för att kunna besvara forskningsfrågorna, en induktiv forskningsansats där teori generades genom bearbetningen av det empiriska materialet. Vidare var avsikten att belysa resultaten från den empiriska undersökningen i relation till den teoretiska diskussionen.

5.2 Intervju som instrument för datainsamling

En kvalitativ kontextuell forskningsintervju (Kvale, 1997; Hultman, 2001) blev det instrument som valdes för insamlingen av empiri i studien. Kvale menar att den ger möjlighet att söka centrala teman i de intervjuades livsvärld för att försöka förstå och beskriva innebörden av deras erfarenheter. Den söker kunskap uttryckt på normal prosa och har inte kvantifiering som mål samt eftersträvar beskrivningar av specifika situationer och handlingar, inte allmänna åsikter (Kvale, 1997). På motsvarande sätt resonades vid uppläggnen av forskningsintervjun i detta arbete. Den tolkande ansatsen syftade således till att nå fram till konsthantverkarnas och studenternas beskrivningar av sin kunskap och hur de förhöll sig till relationen praktik och teori i sina arbeten. Gadamer beskriver konsten att intervju, ställa frågor och föra ett samtal enligt följande:

Dialektiken som frågandets konst besannas bara av den som vet att fråga, förmår hålla fast vid sin fråga och därmed anger en riktning. Frågandets konst är konsten att fråga vidare, vilket betyder att den är tänkandets konst. Den kallas dialektik eftersom det är en fråga om konsten att föra ett verkligt samtal (Gadamer, 1997, s.178).

Utifrån detta resonemang ämnade jag se på de kvalitativa intervjuerna som ett professionellt samtal. Ett samtal som har en struktur, ett syfte och sträcker sig utöver det vardagliga utbytet av åsikter. Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter. Det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 1997). Samtalet har med nödvändighet strukturen av fråga och svar (Gadamer, 1997), men intresset i den här studien var inriktat mot den intervjuades ståndpunkter.

Samtal är prövningens konst, enligt Aristoteles. Han menar att här finns en underordning som leder till den verkliga dialektiken, där man sätter den egna förutfattade meningen på spel i den prövning som kan stärka den motsatta åsikten (Aristoteles, 1967/1988). Dialektik som konsten att föra ett samtal är också konsten att se saken under ett samlat perspektiv. Det som kommer fram är den tolkning (logos) som varken är den enes eller den andres utan det som utvecklar den gemensamma meningen (Gadamer, 1997).

Hultman (2001) talar om den dubbla hermeneutiken och menar att den uppstår i en kontextuell intervjusituation. Denna skiljer sig från den klassiska intervjusituationen med frågor och svar och i stället sker intervjun i form av ett samtal mellan två parter som är intresserade av samma sak och som har både lika och olika erfarenheter av fenomenet, i detta fall en konsthantverksprocess. I en dialog mellan vad Hultman kallar två observatörer blir intervjun i stället ett samtal om individens livsvärld och ger möjligheter till gemensamma upptäckter. Vad som är viktigt i det pågående samtalet är en nyfiken och prövande hållning från forskarens sida där förståelsen används, och det kulturspecifika kommer till uttryck och möjligheter till gemensamma upptäckter underlättas genom hur man talar (Hultman, 2001).

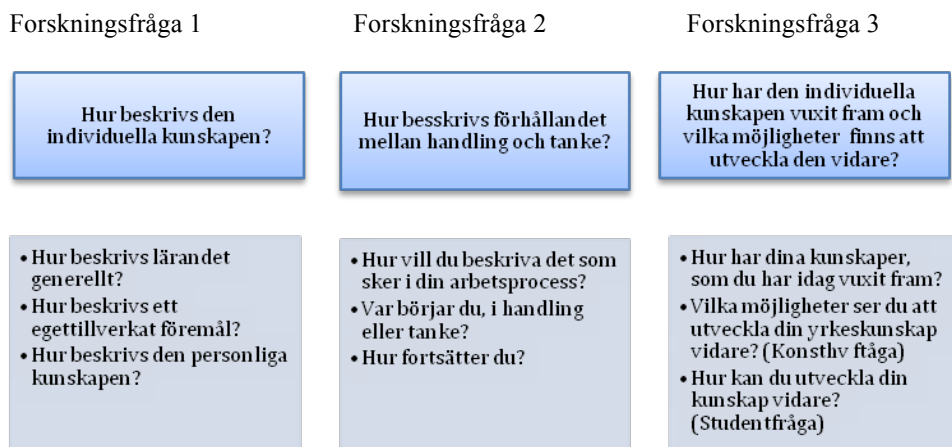
Avsikten var således att samla in empirin till studien genom intervjuer med yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer, om deras syn på den egna praktiska kunskapen och den yrkesteorin utvecklades, och genom intervjuer med studenter i konsthantverksutbildning. Michael Patton (2002) betonar vikten av att finna informationsrika undersökningspersoner. Han påpekar poängen med kvalitativa studier, nämligen att inte generalisera utan att öka möjligheterna att upptäcka heterogena mönster och problem som uppstår i den speciella kontext man undersöker. Patton använder begreppet ändamålsenlig sampling, det vill säga att urvalet ska svara mot ett ändamål (Patton, 2002). Sanning skapas genom dialog, säger Kvale och framhäver att valida kunskapsanspråk framträder när tolkningar och handlingsalternativ diskuteras mellan medlemmar av en gemenskap (Kvale, 1997). Med egen erfarenhet av skapande arbete kunde, i den här studien, det avgörande momentet för valida kunskapsanspråk framstå i kommunikationen med intervjupersonerna. Dessa kunde i synen på skapande arbete sägas ingå i samma gemenskap som intervjuaren. Kvale (1997) understryker att själva samtalet om kunskapen och tillämpningen av den blir väsentliga aspekter i validitetsfrågan. Den kommunikativa valideringen erbjuder inte så många fasta kriterier utan den ger en vidare syn på validitet. Verifiering av information och tolk-

ningar är enligt Kvale en normal och vardaglig verksamhet som kan bidra till väsentliga aspekter av konstruktionen av en social värld (Kvale, 1997). Informanternas sätt att tala om sin kunskap kunde i samtalen bidra till att synliggöra ett inifrånperspektiv på den praktiska kunskapen.

5.3 Datainsamling med hjälp av en semistrukturerad intervjuguide

Genom studiens kvalitativa ansats kom intervjuguiden (bilaga 1) att utformas med en låg grad av standardisering, vilket innebar att frågorna skulle vara möjliga att tas i den ordning som passade vid varje enskilt intervjutillfälle. Den intervjuade skulle ges möjlighet att styra ordningen på frågorna och följdfrågor skulle kunna formuleras beroende på tidigare svar vilket är utmärkande för en semistrukturerad intervju i forsknings-sammanhanget enligt Trost (2005). Kvale (1997) använder begreppet *semistrukturerad* eller *halvstrukturerad* intervju. Med en semistrukturerad intervju menas i detta arbete att intervjufrågorna sorterades under de forskningsfrågor som skulle belysas, i en tematisk ansats där relevansen till forskningsämnet kunde garanteras. Intervjufrågorna var emellertid i sig formulerade så att ett mer dynamiskt perspektiv kunde göras sig gällande. Det innebar att det i intervjun togs hänsyn till det mellan-mänskliga förhållandet i intervjusituationen och att frågorna kunde tas i den ordning som visade sig mest lämplig. Det resulterade i en låg grad av strukturering. Intervjuguiden kom således att utformas som en semi- eller halvstrukturerad intervjuguide med stora variationsmöjligheter. Intervjufrågorna utarbetades i form av en lista med övergripande frågeställningar och under dessa en rad tänkbara följdfrågor att ställa om huvudfrågan behövde utvecklas vidare. Syftet med den semistrukturerade formen för samtalsguiden var att skapa en logisk följd av frågor, som sammantaget skulle täcka studiens övergripande syfte och underlätta att i analysen finna svaren på forskningsfrågorna, samtidigt som de måste formuleras utifrån intervjupersonernas perspektiv. Frågorna fokuserade den kunskap som kunde finnas förborgad i den av respondenterna medhavda artefakten (se genomförande av intervju nedan) för att därmed underlätta för intervjupersonerna att tala om sin kunskap. Artefakten beskrivs inte närmare för att den i sig är personligt utformad och har ett tydligt personligt uttryck. En beskrivning av den medhavda artefakten skulle innebära att informanternas identitet röjdes. Den var enbart tänkt att fungera som en fokusering i samtalen om kunskap och en möjlighet att vardagliggöra resonemangen genom att informanterna talade om något som de kände väl till och kunde beskriva. Först ställdes en fråga om det generella lärandet och därefter fokuserades det egentillverkade föremålet,

som ett resultat av en process, från idé till färdigt föremål. Vilka kunskaper kunde synliggöras under processens gång och vilka kunde avläsas i det färdiga föremålet? Förhållandet mellan handling och tanke, hur begreppen praktik och teori beskrevs blev fråga två. Fråga tre blev slutligen hur den praktiska arbetskunskapen vuxit fram och hur intervju-personerna såg på möjligheten att utveckla den vidare.



Figur 3. Forskningsfrågor och intervjufrågor

Ovanstående figur visar forskningsfrågorna och under var och en av dessa de specifika frågor som utgjorde samtalsstöd under intervjuerna. Intervjufrågorna representeras av enbart de övergripande frågeställningarna. (För följdfrågor se bilaga 2).

5.3.1 Urval av informanter, student, konsthantverkare eller konstnär: olikheter av explorativt intresse

I studien var det av avgörande betydelse att välja informationsrika informanter, yrkesverksamma konsthantverkare och tillika studenter som dagligen arbetade med sin praktiska kunskap och utvecklade den vidare. Avsikten var att intervjua och samtala med konsthantverkare, studenter såväl som yrkesverksamma, med olika utbildningsbakgrund och materialtillhörighet. Tanken var att få ett brett perspektiv på kunskapssyn, där traditioner som kan följa ett visst hantverksområde eller traditioner som utvecklas i speciella utbildningssammanhang inte kunde göra sig gällande. Lika många kvinnor som män var ytterligare en önskvärd variabel för att ett könsrelaterat perspektiv inte skulle kunna göra sig gällande i synen på kunskap. Det var informanternas personliga uppfattning om sin kunskap som stod i centrum, och för att lättare kunna

resonera om den uppmanades de att vid intervjutillfället ta med ett egentillverkat föremål. Utgångspunkten var således den praktiska kunskapen, den som finns förborgad i material och processer kring egentillverkade artefakter. I denna studie var det den upplevda kunskapen i det egna görandet som samtalen om kunskap kom att ha sin utgångspunkt i, och därmed var det inte av intresse att välja informanter utan en handlingsburen kunskap, alltså personer med en rent teoretisk syn på praktisk kunskap.

Jag avsåg att intervjua studenter i hantverksutbildning, om hur de såg på den kunskap de förknippar med sig själva som individer och den kunskapssyn de möter under sin utbildning. Urvalet i denna grupp skedde efter konsultation med en kursansvarig utbildningsledare, som hade tagit del av studenternas ansökningshandlingar och därigenom hade kännedom om studenternas olika utbildningsbakgrund. En jämn könsfördelning mellan studenterna eftersträvades liksom olika materialtillhörighet.

Informant 1, en kvinna, förstaårsstudent, med estetiskt inriktad gymnasieutbildning samt kortare kurs i radio- och filmkunskap.

Informant 2, en man, andraårsstudent, med tidigare kockutbildning från gymnasiet.

Informant 3, en kvinna, tredjeårsstudent, med tidigare utbildning till webbdesigner.

Ett ändamålsenligt urval av yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer har möjliggjorts genom den kontakt med konsthantverkare och konstnärer som min egen lärarroll och yrkesverksamhet som konstnär givit. Kriterierna för dessa val var att söka informanter med varierad utbildningsbakgrund och att hitta informanter som representerade olika materialtillhörigheter. Vidare var en jämn könsfördelning mellan män och kvinnor samt en åldersspridning av intresse för att ett så brett perspektiv på kunskap som möjligt skulle möjliggöras. Följande personer valdes:

Informant 4, en man, utbildad genom slöjdarkurser i hemslöjdens regi och fristående kurser vid universitet samt egen verkstadspraktik med tillgång till en mentor, materialtillhörighet i trä.

Informant 5, en kvinna, utbildad genom olika kurser på folkhögskola och kortare kurser på högskolenivå samt egen praktik, materialtillhörighet i keramik.

Informant 6, en högskoleutbildad man, dock inte i konsthantverk, men verksam som konsthantverkare på halvtid, materialtillhörighet i trä,

konsthandverksutbildning genom fristående kurser vid universitet, slöjdar-
kurser i hemslöjdens regi och folkhögskolekurser.

Informant 7, en högskoleutbildad kvinna, materialtillhörighet i silver,
nyutbildad och ännu ingen egen praktik, verksam som designansvarig i ett
guldsmeds företag.

Informant 8, en högskoleutbildad man, materialtillhörighet i textil,
verksam som textilkonstnär.

Informant 9, en högskoleutbildad kvinna, materialtillhörighet i textil,
yrkesverksam som textilkonstnär men har också under en period innehått
en professur i konsthandverk vid en högskola.

*Tabell 1. Urval av informanter, med en översikt över deltagarnas ålder,
utbildningsbakgrund, verksamhet och materialtillhörighet, olikheter av explorativ art.*

| Infor- mant | Ål- der | Kön | Utbildning | Utställning/ försäljning | Material |
|--------------------------------|--------------------|------------|---------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Konsthandverksstudenter | | | | | |
| 1 | 25 | k | konsthandverksutb. år 1 | Utställningar i utbildningen | trä |
| 2 | 20 | m | konsthandverksutb. år 2 | Utställningar i utbildningen | metall |
| 3 | 35 | k | konsthandverksutb. år 3 | Utställningar i utbildningen | textil |
| Konsthandverkare | | | | | |
| 4 | 35 | m | Folkhögskola, hemslöjds kurser | Utställningar, professionell | trä |
| 5 | 55 | k | Keramiker, kurser | Utställningar, professionell | keramik |
| 6 | 50 | m | Akademisk examen, hemslöjds kurser | Utställningar, halvprofessionell | trä |
| Konstnärer | | | | | |
| 7 | 30 | k | Konsthögskola | Utställningar, professionell | silver |
| 8 | 60 | m | Konsthögskola | Utställningar, professionell | textil |
| 9 | 70 | k | Konsthögskola | Utställningar, professionell | textil |

De nio informanterna som ingick i undersökningen hade alla olika
bakgrund och ingång till sina studier och sitt arbete. Det som stått i fokus
i urvalet av informanter har varit variationen i utbildningsvägar liksom

olika materialtillhörighet för att få en bredare aspekt på kunskapsbegreppet och undvika att svaren skulle präglas av en viss utbildningskultur eller en speciell genre inom ett materialområde. Åldersspridningen sträckte sig mellan 20 och 70 år vid intervjutillfället. Den yngsta studenten hade just påbörjat sin utbildning och den äldsta informanten hade varit verksam inom sitt yrke i 50 år. Alla hade svensk bakgrund, hade gått i svensk grundskola och hade svenska som sitt modersmål. Det innebar att man kan utgå ifrån att de i flera avseenden hade en gemensam kulturbakgrund i det omgivande samhället och den kulturtradition som präglade det svenska konsthantverket under 1900-talet.

5.3.2 Genomförandet av intervjuerna

En kritik som ofta riktas mot kvalitativa studier är att studien frikopplas från fältet. Intervjuerna sker då vanligen som stolsintervjuer där intervjupersonerna avlägsnas från sin bakgrundssituation eller den situation där kunskapen utvecklats enligt Ryen, (2004). Avsikten i detta arbete var att låta intervjun ske där intervjupersonerna utförde sina aktiviteter, i verkstaden, ateljén eller i andra lokaler där arbetet vanligtvis pågick. Eftersom studiens fokus kom att riktas mot den mångfacetterade kunskapens innehåll, var handling och tanke ingredienser i en process, som hade med undersökningens omgivning att göra, ett påpekande av Ryen, (2004). Artefakten, som konsthantverkaren framställde, var ett resultat av dennes kunskap. Genom att låta konsthantverkarna och studenterna i undersökningen beskriva sin kunskap utifrån en artefakt de själva framställde, var tanken att deras kunskap kunde synliggöras på ett helare sätt än bara genom det talade ordet. Med artefakten framför sig vid intervjutillfället, kunde man peka på och reflektera över den kunskap som fanns samlad i föremålet och dess framställningsprocess.

Intentionen var att låta intervjun röra sig i olika riktningar, allt efter vad intervjupersonen upplevde vara relevant och viktigt. Flexibilitet och följsamhet medförde att intervjuens fokus kunde anpassas efter de viktiga frågor som i varje enskilt fall dök upp under samtalsgången. Kvale benämner ett sådant förfarande för förutsättningsmedvetande, nämligen att intervjuaren kan visa öppenhet för de fenomen som kan dyka upp under samtalsgången (Kvale, 1997). Det fanns också en tanke att kunna intervjua en person flera gånger om det visade sig att intervjupersonen hade svårt att slappna av vid första mötet. Med en semistrukturerad intervjuguide avsågs att se till att frågeställningarna berördes vid varje intervjutillfälle, men att frågorna inte behövde ställas i samma ordning till de olika personerna.

Urvalet av intervjupersoner kom i första hand att styras av personernas olika utbildningsbakgrunder och därför var det viktigt att kunna genomföra intervjuerna så att varje individs sätt att beskriva sin kunskap kunde tillgodoses. Detta påpekande gör Bryman som säger att tonvikten i den semistrukturerade intervjun måste ligga på hur intervjupersonerna uppfattar och förstår frågorna (Bryman, 2002). Det var inte enbart orden och meningarna som hade betydelse vid tolkningen, utan också det som hände mellan parterna i samtalet. Den kontextuella intervjun gav förlöpande återkoppling till att samtalet höll sig till temat, gav möjlighet till validering och kontroll genom parafraseringar som kunde vara ett jakande svar eller den intervjuades korrigerande av intervjuaren. Detta förhållnings-sätt ger möjlighet till gemensamma upptäckter, synliggörande och medvetandegörande, vilket i sin tur möjliggör uppslag till teoretiska fynd vilket betonas av både Kvale och Hultman. (Kvale, 1997; Hultman, 2001).

Forskningsetiska avgöranden fanns med i planeringsstadiet av undersökningen och innebar att undersökningsspersonerna hade fått ge sitt samtycke till att delta i undersökningen. De upplystes också om möjligheten att avbryta sin medverkan om de så önskade. Ingen skada förutsågs för de intervjuade personerna och mer kunskap om kunnandets relevanta innehåll kunde anses ligga i deras intresse. Om intervjusituationen upplevdes stressande eller om intervjupersonen hade svårt att slappna av, förbehölls möjligheten att genomföra intervjun vid ett andra tillfälle. På så vis stärktes undersökningens reliabilitet eftersom tillfälliga sinnessämningar såsom trötthet, stress och nervositet kunde bidra till svårigheter att förstå frågan och att kunna koncentrera sig på svaret ett förfarande som också beskrivs av Sverke (2004). Konfidentialitetskrav beaktades och personerna kom inte att nämnas vid namn som i efterhand var möjliga att härleda till respektive individ. Informanterna namngavs som informant 1 till och med 9, kronologiskt efter den ordning som intervjuerna genomfördes. De muntliga uttalandena togs upp på band, efter medgivande från den intervjuade och därefter transkriberades de för analys. Genom bandupptagningen underlättas analysen och därmed strävan efter reliabilitet eftersom svaren kan lyssnas på i efterhand och tas i repris så många gånger som behövs för att säkra en korrekt uppfattning vilket beskrivs av Patel och Davidsson, (2003).

Varje intervjuperson kontaktades personligen via telefon och jag redogjorde för arbetets syfte samt presenterade de problemformuleringsfrågor som ingår i avhandlingen. Sju av de sammanlagt nio intervjuerna genomfördes i den intervjuades ateljé eller arbetsrum. I två fall skedde intervjun

i en av informanterna neutralt vald lokal på ett museum, eftersom dessa två informanter för tillfället inte hade en egen ateljé att tillgå. Samtliga informanter hade valt ett föremål ur den egna produktionen som fanns uppställt framför oss under hela intervjun. Vid inledningen av varje intervju presenterades avhandlingsarbetet genom att respondenten fick ta del av en skriftligt formulerad information (se bilaga 1) om syftet med den pågående studien, de övergripande forskningsfrågorna samt en fråga om intervjun kunde bandas för att säkerställa tolkning och analys samt bereda möjlighet till sekundäranalyser. Detta görs i avsikt att säkerställa att respondenterna är införstådda med uppgiften och med syftet för intervjun vilket är avgörande för intervjuns tillförlitlighet (Kvale, 1997). Två provintervjuer genomfördes med en konstnärstuderant och en konstnär. Båda respondenterna upplystes om att syftet med dessa intervjuer var att göra en innehållsmässig granskning av samtalsguiden och de uppmanades att ge synpunkter på innehåll och uppläggning. Även tidsaspekten beaktades i provintervjuerna i syfte att kunna korrigera den tid som frågor och svar upptog med särskild hänsyn till om den upplevdes för lång eller innehöll frågor som var oklara för respondenten. Provintervjuerna genererade inga förändringar i utformningen av samtalsguiden eller antalet frågor och resultaten av dessa intervjuer ingår inte i studiens empiriska material.

5.4 Hermeneutikens möjligheter som analysredskap

Den antika hermeneutiken, som byggde på tydning, råd och maning, avsåg att gripa djupt in i människors liv och refererade till deras praxis. Förståelsen skulle ge mottagarna ett nytt perspektiv på tillvaron, så genomgripande att de skulle välja att förändra sina liv. Hermeneutiken har med 1800- och det tidiga 1900-talets filosofer kommit att utvecklas till en filosofi om förståelsen som fenomen och villkoren för förståelse och tolkning av texter (Ödman, 2004). Med hermeneutik har man traditionellt menat konsten att förstå, tolka, utlägga. Förmågan att förstå och tolka är en förmåga som alla språkliga aktörer har (Hellesnes, 1991).

Språket är således den hermeneutiska erfarenhetens medium /.../ vari man kommer överens med samtalspartnern och kommer till samförstånd om saken. Språket är det universella medium vari förståelsen tilldrar sig och förståelsen tilldrar sig som tolkning och översättning (Gadamer, 1997 s. 20).

Hermeneutiken har i modern tid utvecklats till ett slags tolkningspraktik och tolkningsteori, inte enbart för texter utan även för mänskliga skapelser som konst och arkitektur samt mänskligt beteende anser Molander (2003). Upptäckten av hermeneutiska traditioner fick oss att

uppmärksamma delar i forskningsprocessen som varit förbisedda, menar Stig Lindholm (1990) och avser till exempel mening, innebörd och tolkandets roll. Vetenskapen sattes sällan in i ett politiskt eller kulturellt perspektiv. Vetenskap var en sak, politiken och samhället, konsten och litteraturen var något annat, och hur dessa hängde samman frågades inte efter. Kraven på att ha en helhetssyn har blivit större och kraven på helhetssynen mera kvalificerande. Helhetssynernas stagnation eller förändringar ser han som i första hand ett kulturellt fenomen, vilket självfallet inte isolerar kulturen från politik, ekonomi och samhället i övrigt (Lindholm, 1990). Synen på kunskap som undersöks i detta arbete har inte enbart en kulturell innebörd utan berör även vetenskapen, politiken och inte minst ekonomin i det omgivande samhället.

Ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär enligt Ödman att man kan få grepp om dimensioner som härrör från människors upplevelser, rent existentiella dimensioner, som lidande, ångest, glädje och inre frid. Det är i sig omätbara upplevelser, men hermeneutiken syftar till förståelse och bygger på tolkning som främsta kunskapsform (Ödman, 2004). För studien valdes således det vetenskapliga förhållningssätt som hermeneutiken erbjuder, som instrument för att nå fram till existentiella problem, hur det är att vara skapande människa och student och kunna tala och skriva om sin i första hand praktiska kunskapsinriktning, i en naturvetenskapligt och teknologiskt präglad samhälls- och utbildningsstruktur, där ett företrädesvis teoretiskt kunskapsparadigm råder.

5.4.1 Handlingens hermeneutik

Kants filosofiska gärning har bland annat lagt grunden till den moderna europeiska estetiken. Kant menade att estetik är något människan behöver för att fälla omdömen, ha åsikter om något och fatta beslut. Vi behöver omdömeskraft för att få tillvaron att hänga ihop, få mening och struktur. Utan omdömeskraften blir världen kaotiskt, ett gytter av fakta och data. Genom estetiken kan vi skapa sammanhang och mening i vår verklighet. Att ha ett estetiskt perspektiv innebär att sammanställa kunskapsfragment till något som har betydelse. Kant skriver om det som vi numera benämner kreativitet som förmågan att gestalta helheter. Nyckeln till vår förmåga att formulera något sammanhängande, en helhet av olika pusselbitar av information sker i mellanrummet mellan etik och vetenskap, genom det estetiska perspektivet (Kant, 1991). Hermeneutik är alla de sätt som man använder för att söka en mening utöver ordbokens och grammatikens regler. Den estetiska metoden är närbesläktad med hermeneutiken och har av Pierre Guillet de Monthoux kallats för handlingens

hermeneutik och utmärkande är att den skapar istället för att tolka (Guillette de Monthoux 2004). När det gäller estetik är det inte ordets diskurs som gäller utan presentationens övertygelse. Man talar inte om något, man pekar på något och låter detta tala för sig självt säger Susan Langer (1942). Guillet de Monthoux skriver följande:

Konstnärerna samlar in materialet som naturvetenskapsmännen samlar fakta och gör experiment. De ordnar det på ett kreativt sätt för att skapa ordning” ... ”Konsten är idag förslag på meningsmönster.” ... ”eftersom dagens konstnärer sällan bara skriver ner vad de tolkar i texter kallar jag det för handlingens hermeneutik (Guillet de Monthoux, 2004 s. 106).

Med en teoretisk uppbackning av Kant säger Guillet de Monthoux att konsten och konstnärerna kan lära oss ett nytt sätt att skapa kunskap genom att kombinera skapande på ett lekfullt och fritt sätt, som de tillämpar med den estetiska filosofi Kant lade grunden till (Guillet de Monthoux, 2004).

Genom närvaron av det eget valda föremålet ur informantens produktion, kom frågorna som ställdes att rikta sig mot den generella kunskapssynen men också mot den individuella kunskap, som fanns förborgad i det tillverkade föremålet. På så vis kunde kunskapsfragment sammanställas till en helhet i besvarandet av frågor rörande den egna kunskapen. Föremålet blev nyckeln till att kunna formulera sig om den sammantagna kunskapen som fanns dold i den skapande processen kring artefakten. Intervjuerna blev härigenom ett skapande av kunskap istället för en tolkning så som andemeningen i handlingens hermeneutik enligt Guillet de Monthoux (2004).

En nyfiken och prövande hållning till föremålet var vägledande i intervjuerna och innebar att respondenterna och intervjuaren kom att använda sin förförståelse. Det kunskapspecifika kom till uttryck i hur respondenterna talade, vad som var viktigt i samtalet, i rumsligheten, genom hänvisning till saker runtomkring, verktyg och material, andra och tidigare produkter, tidigare skeden i processen som lett fram till det synliga resultatet samt artefakten i sig som nu fanns framför oss i intervjusituationen. Sålunda bidrog både miljön och artefakten till att det i samtalet kring fenomenet kunskap och de olika erfarenheterna av egen uppfattad kunskap, gick att pendla mellan förförståelse och förklaring samt mellan generell och individuell kunskapssyn.

5.5 Analys av empiri

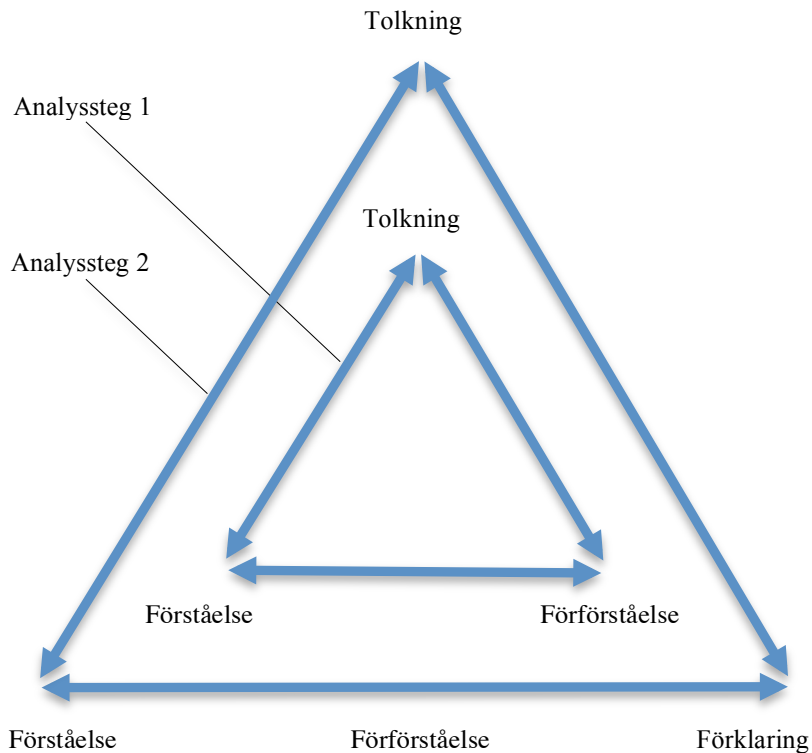
Fokus i analysarbetet var att titta närmare på och finna möjliga kategorier för respondenternas olika sätt att tala om och beskriva sin individuella kunskap. Det har varit viktigt att sammanställa och att söka svar på hur förhållandet sett ut mellan handling och tanke i en kunskapande process och hur den individuella kunskapen vuxit fram och hur den kunnat utvecklas vidare hos varje individ i studien. Vägledande för kategorivalen och i analysen har varit svaren på frågorna vilka uppfattningar som skapande människor har om det egna skapande arbetet och hur de talar om kunskap, generellt och individuellt. Som kvalitativ forskare är min roll mer central i analysen än som kvantitativ forskare. I det senare fallet är det lättare att beskriva utfallet genom mer precisa metoder att mäta och jämföra till exempel hur frekvent vissa ord förekommer i empirin, ord som beskrivande ett visst förhållningssätt till kunskap. Den kvalitativa analysens ansats är däremot alltid beroende av forskarens bakgrund och teoretiska intresse och relationen mellan forskaren och det som beforskas. Sålunda har jag som forskare inte tillgång till en otolkad uppfattning av det empiriska materialet som kan återges på ett exakt sätt. Fejes beskriver forskarens roll som den som beskriver och tolkar verkligheten genom att använda egen bakgrund och förkunskap som ett aktivt redskap i tolkningsprocessen (Fejes, 2009). Ingrid Westlund (2009) skriver att en tydlig presentation av forskarens erfarenheter ger läsaren möjlighet att se de ingångsvärden som finns med och som visar hur de kan spela med i tolkningsprocessen genom forskarens förförståelse. Ett sådant förhållningssätt stärker arbetets reliabilitet (Westlund, 2009). Genom en genuint nyfiken hållning inför det empiriska materialet och med den egna förförståelsen medvetandegjord kunde jag som forskare öka möjligheterna att se vad materialet erbjöd.

Vid transkriptionen skrevs informanternas uttalanden ner ordagrant såsom de fanns dokumenterade på banden utan reflektion eller analys. Det skedde vid samtliga nio intervjuer, dagen efter intervjuernas genomförande. Därefter försökte jag att lyssna på nytt till respondenternas svar utan de egna forskningsfrågorna i tankarna. Skälet till detta förhållningssätt var att inte låta egen förförståelse helt eller delvis skymma sikten för vad som kunde upptäckas i materialet. Avsikten var att vara öppen för nya infallsvinklar, upptäckbara genom att lyssna efter särskilt engagemang eller andra viljeyttringar som kunde uttryckas genom respondentens sätt att tala om sin kunskap. På så sätt kunde de olika

intervjuerna ge insikt i om respondenterna var aktiva och reflekterande på ett sätt som jag inte anat innan. Westlund menar att en emotiv öppenhet kan vara en stark drivkraft i processen. Hon betonar forskarens ansvar att möta det empiriska materialet med lyhördhet och fantasi (Westlund, 2009). Anledningen till att arbetet med transkriberingen skedde dagen efter varje intervju var att kunna hantera hela materialet på samma sätt. Tre av de nio intervjuerna utfördes på platser belägna långt från min egen arbetsplats och kunde inte transkriberas förrän dagen efter på grund av reseavståndet. Således behandlades allt intervjumaterial på samma sätt. Samtidigt som direktintrycket av intervjun fanns kvar dagen efter och kunde registreras gav också detta tillvägagångssätt möjlighet till ytterligare reflektion inte bara av svaren utan även av respondenternas aktivitet under intervjun. Det blev som en dialog med intervjumaterialet där intrycket av respondenternas ansikten tydligt framstod från dagen innan och kunde bidra till att utskriften genom dessa iakttagelser öppnade för nya möjliga innebörder i ett senare analysarbete.

Det resultatkapitel som följer är skrivet utifrån empirin, som den skrivits ner utifrån intervjuerna och de registreringar som gjordes i samband med dessa. Huvudmomenten i den analysprocess som sedan vidtog, har följt Ödman's beskrivning av den hermeneutiska processens fyra huvudmoment, förförståelse, tolkning, förståelse och förklaring (Ödman, 2004). Tolkningen har skett som en översättning och förmedling av innebörder i informanternas utsagor, *analyssteg 1*. Förståelsen har använts i form av min egen insikt för att kunna se hur informanterna beskriver sin kunskap, utifrån de medhavda artefakterna. Uppfattningen av vad föremålet innehöll för kunskapsgenererade faktorer kunde med hjälp av den egna insikten synliggöras. Min egen förförståelse utgjorde grunden och förutsättningen för att jag kunde förstå. Gadamer uttrycker detta genom att säga att förståelsen kan ses som en sammanflätning av det traditionen ger och tolkarens förmåga till förändring. Vår förståelse styrs av att innebörden i informanternas utsagor kan utläsas, inte på ett subjektivt sätt utan genom den gemenskap som förenar oss i traditionen. (Gadamer, 1997). Eftersom förförståelsen inbegriper min egen personliga erfarenhet, mitt språk, mina upplevelser och känslor är den inte neutral, vilket kan utgöra ett hinder i analysen. För att undvika missförstånd och undersöka att min uppfattning stämde med informantens sätt att tala om sin kunskap ställdes under intervjuerna ett antal följdfrågor. Patton påpekar följdfrågans viktiga roll att ge möjlighet till förtydliganden som i sin tur kan ge ytterligare förklaringar till hur intervjupersonerna tänker (Patton, 2002).

Det sista momentet i analysen, *analyssteg 2*, har bestått i att med hjälp av teoretisk kunskap finna förklaringar som grundlag för tolkningen. Ord som använts av respondenterna har haft annan betydelse än vad jag som forskare först tolkat in i dem. För att försöka förstå fenomenet som intervjuerna handlar om, i detta fall den praktiska kunskapens innehåll, ges genom Ricoeur (1988) en anvisning i det han kallar *misstankens hermeneutik*. Här kan även förklaringar infogas i tolkningsprocessen. En tolkning kan således innefatta en strukturanalys där empirins olika delar i form av ord, satser eller tecken kan registreras. Det kan vara av betydelse hur ofta ett visst ord används av respondenterna. Det innebär att forskaren inom denna riktning får använda sig av kvantitativa inslag, i detta fall notera hur ofta ett visst ord eller vissa uttryck förekommer, för att leda en viss tolkning i bevis. Detta tillvägagångssätt tillämpades således i analyssteg 2. Språkets betydelse har varit viktigt för tolkningsperspektivet och kunskapen kring detta har förändrat min förståelse och möjlighet till tolkning. Ödman nämner att tolkning ofta innehåller förklaringar eller bygger på dem. Han säger att för att kunna förstå något måste vi först ha förstått det vi förklarar (Ödman, 2004). Denna förståelse söktes således med hjälp av den teoretiska kunskapsgenomgången. Tolkningsprocessen kan visuellt beskrivas genom följande figur:



Figur 4. Samspelet tolkning-förståelse-förförståelse-förklaring. Bearbetad modell efter Ödman, 2004, s. 7.

Figuren med de fyra (tolkning, förståelse, förförståelse, förklaring) momentens inbördes förhållande är inspirerad av Ödmans figur över tolkningsprocessen (Ödman, 2004) och beskriver sålunda hur den hermeneutiska processen pendlar mellan närhet och distans, förståelse och förförståelse, analyssteg 1. Förförståelsen förändras slutligen, den utvecklas och modifieras genom djupare tolkning av empirin och förklaringar i den teoretiska kunskapen, analyssteg 2.

I det första analyssteget redovisas svaren på forskningsfrågorna genom en uppdelning av informanterna i tre grupper, baserad på deras utbildning och arbetserfarenhet. I syftet med arbetet finns beskrivet vikten av att få ta del av kunskapsuppfattningen hos informanterna under olika faser av deras verksamhet, i en utbildningssituation med dess eventuella påverkan av sättet att tala om kunskap, likaväl som kunskapssynen i det omgivande samhället utanför universitetsvärlden. Uppdelningen av informanterna i de nedan beskrivna grupperna var en förutsättning för att kunna nå delar

av syftet. Sålunda utgör studenter i slöjd, hantverk och formgivning en grupp som befinner sig i en utbildning inom universitetsvärlden, nästa grupp består av yrkesarbetande konsthantverkare och den sista gruppen av yrkesverksamma konstnärer, samtliga informanter i de sista grupperna är yrkesverksamma i dagens samhälle. Utbildningsbakgrunderna är inom varje grupp liknande för var och en, medan arbetserfarenheten varierar mer individuellt. I varje grupp finns representanter för nystartad verksamhet eller utbildning, verksamhet som pågått under minst tre år samt för verksamhet som pågått under lång tid, tio år eller mer.

Resultatet av den första analysen kunde ge svar på hur omgivningen eventuellt påverkade uppfattningen av kunskap. I det andra analyssteget försökte jag att distansera mig ytterligare till informanterna och frikoppla tänkandet från de tidigare valda grupperingarna. Genom att skala av den personlighet som kunde kopplas till gruppen och gruppens roll i det samhällsliga sammanhanget, betraktades varje informant som en egen individ fristående från de övriga och istället användes data från intervjuerna som en helhet. I syftet med arbetet finns beskrivet en avsikt att lyfta fram skapande människors uppfattningar om det egna skapande arbetet, den individuella kunskapen och förståelsen för begreppen praktiskt och teoretiskt hos varje individ. I denna tvärgruppsanalys fokuserades kunskapsbegreppet hos var och en för att se om det fanns generella särdrag mellan individernas uppfattningar om kunskap och lärande. Det skedde genom utarbetandet av en modell där varje svar om hur lärande utvecklas till kunskap noterades. Från varje individ noterades som steg 1, det mest frekventa ordet som använts i det specifika samtalet om lärande och individuell kunskap. Därefter, som steg 2, gjordes ännu en individuell analys för att se hur informanterna beskrev det mest betydelsebärande i deras respektive kunskapsutveckling. En sammanställning av orden över det mest betydelsebärande i kunskapsutvecklingen, steg 3, resulterade i tre ledord för utvecklingen av den personliga kunskapen. I den inlästa forskningslitteraturen fanns kunskap som fördjupade och förstärkte förståelsen för de utkristalliserade orden. Genom att spegla tolkningsresultaten mot en referensram bestående av tidigare forskning uppstod intressanta sammanhang som möjliggjorde förståelsen av och förklaringen till de funna ledorden. På ett liknande sätt gick Nygren-Landgårds, (2000) och Borg (2001) tillväga. Härmed hade min förförståelse som forskare förändrats och utvecklats och därmed kunde en djupare tolkning av empirin genomföras. Ödman, diskuterar samma fenomen med samma utgångspunkt (Ödman, 2004, s. 79). Westlund (2009) påpekar att den vetenskapliga teorin är ett viktigt stöd i tolkningsprocessen. Den hermeneutiska spiralmetaforen används, enligt

Westlund för att illustrera hur pendlingen mellan det empiriska materialet och litteraturen steg för steg möjliggör fördjupning av tolkningen (Westlund, 2009).

Analyssteg 1 och 2 kan tillsammans ge en större tillförlitlighet i att data använts tillfullo genom att i tur och ordning belysa de olika delarna som utgör syftets hela omfattning. Analyssteg 1 svarar således på hur skapande människor i olika livsbetingelser beskriver synen på kunskap. Analyssteg 2 ger svar på hur individen beskriver sin syn på hur lärande utvecklas till kunskap, hur den vuxit fram och kan utvecklas vidare, oavsett var i livet de befinner sig eller bortsett från vilka grupperingar de kan tänkas ingå i. De båda analysstegen ger tillsammans slutligen möjlighet att diskutera hur informanternas redovisade uppfattningar är relaterade till etablerade uppfattningar om kunskap.

Resultat av tolkning och analys av empirin i avhandlingen med hjälp av en hermeneutisk tolkningsprocess, så som den beskrivits ovan, redovisas i det följande sjätte kapitlet.

6 Konsthantverkarens kunskapssyn

Rubriken för detta kapitel, *Konsthantverkarens kunskapssyn*, är vald på grund av arbetet med konsthantverk, som samtliga informanter sysslar med utifrån olika förutsättningar, en del som studenter, andra som utövande konsthantverkare och återigen andra som utövande konstnärer. Texten i följande kapitel är resultat av analyser av empirin och bearbetar de frågeställningar som ställs i avhandlingen. Hur ser människor som är konstnärer, konsthantverkare eller studenter i konsthantverk på den kunskap de dagligen praktiserar eller utövar och utvecklar? Vilka uppfattningar har de om det skapande arbetet och hur ser de på förhållandet mellan handling och tanke i sin arbetsprocess? Vidare bearbetas svaren på frågorna om hur den individuella kunskapen hos var och en har vuxit fram och hur de ser på möjligheten att utveckla den vidare.

6.1 Analyssteg 1

Utgångspunkten för den empiriska studien var en fråga om hur informanterna ser på lärande generellt, hur de uppfattar sitt eget individuella lärande och vad ordet lärande står för. Det signifikativa för lärande generellt i informanternas redogörelser pekar mot att de använder sig själva och sitt eget förhållande till lärande som utgångspunkt i sina svar. Oavsett utbildningsbakgrund relateras svaren till det egna förhållningssättet. Informanterna beskriver med egna ord sin syn på den kunskap de har, när de inleder universitetsutbildningen, mitt i utbildningen och i slutet av den. De som är yrkesverksamma och dagligen använder sig av sin kunskap i skapande arbete ger här sin syn på den kunskap de har och utövar.

Uppfattningar om lärande, studenter i slöjd, hantverk och formgivning

Studenterna svarar att lärande generellt handlar om att lyssna, prova, se, härma, göra misstag, testa och visa. En av studenterna nämner att läsa en bok som exempel på ett generellt lärande.

Ja, genom att göra är den första tanken jag får. Att man ser och så gör man likadant. Och genom det så tar man in det. Spontant så blir det så... En annan aspekt det är ju det traditionella, mera att läsa bok eller läsandet, som jag tänker på också men nu när jag är inne i utbildningen så är det mycket när man tänker lära sig, så blir det ja,

antingen se eller läsa och sen göra. Ja, testa sig fram blir det ju också. Ju mer man tänker på det desto mer aspekter blir det på det (Informant 2).

Det egna lärandet bildar modell för hur de beskriver det generella lärandet. Lyssna och se är utgångspunkten för att sedan följas av härma eller prova och sist nämner de läsa och då relaterat till böcker. Att för sig själv testa är nästa steg på kunnandets väg.

När du säger testa vad menar du då frågar jag:

Att om man har en tanke i ett material och ska få den tanken till en färdig produkt, så kanske jag måste göra olika test för att få det att funka (Informant 2).

Tänker du på ditt sätt att lära nu?

Ja nu tänker jag på mitt sätt att lära. Det blir nog automatiskt så eftersom jag är mitt uppe i utbildningen... Mer generellt på att lära sig då blir det ... ja det blir nog tillbaks på det traditionella, läsa bok (Informant 2).

Varför säger du traditionella?

Ja det är den bilden jag har fått. Det är så jag lärt mig från i stort sett att man började skolan. Med lärare och en bok (Informant 2).

Uppfattningen att inhämta kunskap via böcker, kopplas till skola, lärare och ett traditionellt lärande av alla konsthantverksstudenterna. Det sammanställs med att "... sitta ner och lyssna, förklara och man läser den biten, läsa och lyssna typ" (Informant 1). Det generella lärandet beskrivs också som att man går från noll till ett, tar ett trappsteg i taget och blir berikad med något som man inte kunde innan, "man får något, jag får något" (Informant 3). Boken som en del av kunskapen ges av studenterna i det hantverkliga lärandet en roll som inspirationskälla eller som en sekundärkälla efter kunskap förmedlad via en lärare, föreläsare eller handledare som förevisar. Även en student som instruerar en annan student kommer före boken som kunskapskälla:

Jag tycker om när man har en föreläsning först, man tar och går igenom olika moment och man visar kanske då hur man gör. Det är det bästa sättet för mig, dels så fastnar det, så får jag en ingång och sedan går jag gärna till litteraturen efter det. Jag har väldigt svårt att gå direkt till litteraturen och läsa mig till en kunskap, utan jag vill gärna ha en praktisk visning eller att man samtalar om, på nåt vis har en genomgång, för då fastnar det mycket, då har jag lättare att ta det till mig. Eller som när jag tidigare läste på universitetet, läste konst... på dessa föreläsningar gick det in, ja när någon talar till mig så går det lättare in än det skrivna ordet. Därifrån när jag fått det talade i mig, så har jag lättare att ta till boken än om jag gått till boken direkt och läst (Informant 3).

Att bli förevisad eller att få information av en annan person är det första steget i den här studentens syn på lärande. Först därefter menar hon att hon använder böcker för att komplettera och förtydliga den muntliga informationen och då kan hon lättare tillgodogöra sig textinnehållet i boken. Vad ordet lärande står för i resonemangen är även det starkt kopplat till det egna lärandet. Här poängteras att lärande står för en sorts utveckling eller att växa. En av studenterna har, som nybliven förälder, reflekterat över att lärande står för något grundläggande i en människas daning, för att man ska kunna klara sig bättre i livet, nå självständighet. Lärande har med utveckling att göra. Läraren är här synonym med en lärare i livet i allmänhet eller en lärare i skolan, en sorts förebild. Sammanfattningsvis har studenterna som svar på frågan om ordet lärande sagt att det står för kunskap, ny kunskap, en typ av stegvis utveckling eller att växa.

Uppfattningar om lärande, yrkesverksamma konsthantverkare

De yrkesverksamma konsthantverkarna resonerar lite annorlunda. Den generella kunskapen beskrivs här som ”... att få in något nytt ...” (Informant 4) till ”... att lösa ett konkret problem eller ett konkret önskemål, ett mål att nå... ” (Informant 6). En av informanterna i den här gruppen säger att lärande generellt har med förståelse och insikt att göra:

Att förstå och få insikt. Man lär sig på olika sätt- lär sig av andra, iakttar, genom att läsa, egna erfarenheter, att göra och göra igen ... Det har med förståelse och insikt att göra, alltså en form av lärande. Det finns många olika former av lärande, men den form av lärande som är viktig, för mig i alla fall, för min process och mitt arbete, är insikten. Medvetandet är förknippat med det och förståelsen. Hur jag kan använda den här kunskapen (Informant 5).

Gemensamt för den här gruppens svar är att kunskapsbegreppet också spontant innefattas av litteratur och läsande. Att läsa är ett sätt de använder för att informera sig inom sitt materialområde, att hålla sig uppdaterade om vad som sker i omvärlden, om processen, det tekniska och en viktig del av förberedelsesituationen.

För mig är det oerhört viktigt att läsa. Jag läser oerhört mycket och det är hur ska man beskriva det här riktigt ... jag har funderat mycket på det här. Om man nu ska göra saker så är det ofta så att man tillbringar väldigt mycket tid i den här förberedelsesituationen. Man tittar, bläddrar, läser, det går väldigt lång tid kan jag tycka då, till den här förberedelsefasen. Å sen när man väl kör igång då har läsandet en stor betydelse, en viktig del. Jag är väldigt van vid att läsa så det gör väl att jag behöver det också (Informant 6).

Samtidigt betonar de alla tre att görandet är det mest centrala i lärandebegreppet och den erfarenhet detta ger blir en del av ett kroppsminne, ”... att göra och göra igen...” (Informant 5) som en av informanterna uttrycker det. Då fastnar kunskapen och då är det också mycket lättare att ta till sig av det man läser. När sedan en ny situation uppstår, en liknande, ”... då har jag väldigt lätt att plocka fram den kunskapen igen och resultatet nås mycket snabbare” (Informant 6).

Sammanfattningsvis beskrivs det generella lärandet, i de yrkesverksamma konstnärernas kommentarer, på samma vis som individuellt lärande. Lärande är relaterat till processen att lösa ett konkret problem, att nå ett uppsatt mål men också att få en förståelse och insikt. Litteratur och läsande ingår generellt men viktigast är görandet som relateras till förankring i kroppen, ett kroppsminne.

Uppfattningar om lärande, konstnärer

Den tredje gruppen informanter är alla högskoleutbildade konstnärer och de talar mer om symbios i lärandet. De betonar mångfald även i sitt eget sätt att inhämta kunskap:

Ja man lär sig på olika sätt. Man lär sig genom att härma. Å man lär sig genom att vara intresserad av någonting, å själv fördjupa sig i hur det går till. Eller man lär sig genom att mamma eller pappa eller någon annan visar hur man gör, eller man läser sig till saker. Det finns mängder med sätt att lära... För mig är det nog att man tillägnar sig någonting som man inte kunde förut. Det kan ju vara inom ett vitt spektrum av saker och områden. Ja, å beroende på vad man redan kan så fördjupar man ju. Det är också ett lärande, man fördjupar och fördjupar (Informant 9).

Lärande generellt utifrån intresse, kan du utveckla det, frågar jag.

Det ... det står för ett behov alltså, när man lär sig någonting, ja det kan jag tänka. När jag lärde mig spanska, hur glad och lycklig jag blev över att det gick å liksom pillra igång de där små cellerna i huvudet eller hjärnan (Informant 9).

Hur lärde du dig det?

Det lärde jag mig i en skolsituation, en kurs som jag läste (Informant 9).

Är det ytterligare ett sätt?

Ja, ja har jag inte sagt det? Jo men man är intresserad eller man har ett intresse å nåt håll å så får man också lära sig genom learning by doing, eller man läser sig till det, eller man härmar eller så (Informant 9).

En av konstnärerna betonar att lärande uppstår när man läser någonting helt annorlunda. Det kan vara allt från prosa, lyrik, berättelser som fascinerar till historia, geografi, humaniora eller naturvetenskap, det spelar ingen roll. Lärandet och kunskapen är mångfasetterad och det beskriver han på följande sätt:

Sen då lärande, hur man inhämtar kunskap det kan till exempel vara färg. Det är ju intressant att ta till vara dom olika teorierna om färg som finns publicerade, som Itten och Bauhauskolan och sedan hur man arbetar här med till exempel Tryggve Johansson då, för att få ett personligt förhållande till färg. Det är jätteviktigt att man håller på med blandningsövningar att man gör färglaborationer. Det kan man ju göra i förhållande till dom studierna och dom teorierna som finns. Jag tycker det är spännande när man bryter, man gör tvärtom, som man inte ska göra egentligen, att det uppstår någonting i skapandet som man inte förväntar sig egentligen (Informant 8).

Själva ordet lärande vad står det för?

Att inhämta kunskap. Om man ser till konsthantverk, det jag håller på med eller dom som håller på med det, så är det jätteviktigt att man inom dels det område man håller på med, men det är också viktigt att man bryter det materialområdet för att ta in ett annat material och sedan gå tillbaka. Säkert har det med att göra hur länge man har hållit på för i början är det viktigt att man håller på med sitt material för att bli hemma med det. Man kan ju säga att textil då, om man nu ska gå efter det, så är det ju fibrer precis som det här papperet är fibrer eller massa i det ursprungliga (Informant 8)

Hur tänker du här?

Ja, textil det är ju lin och alla områden som man måste behärska för att kunna just textil. Textil är ju så stort i sig och jag tycker det är ju allt från... ja om man har ett vävt stycke här, det kan vara hur tunt som helst. Det här är någon sorts krympt ull som man gör idag (visar på den egna produkten, min anm), men om man tar ett vävt tyg så innehåller det ju vävsätt, försöka lista ut det, å sedan vad det består av, ifall det är bomull och lin eller ren bomull. Å sen då när man säger bomull, hur man plockar det från bomullsplantan och linet hur det växer och så... bast- och barktyg och alla dom där (Informant 8).

I sina svar ger Informant 8 en bild av att kunskapen är involverad i många sammanhang och en del är inte alltid direkt kopplade till det egna material- eller kompetensområdet. Genom att studera artefakter eller processer i andra materialområden inspireras han till försök i det egna textila materialet. Han beskriver också komplexiteten i det textila kunskapsområdet. Inte minst de textila materialen innehåller i sig en lång kedja av kunnande och kompetens. Han måste ha förmåga att sortera och hantera egenskaperna hos det valda materialet för att kunna handskas rätt med det och dess inneboende egenskaper såsom hållfasthet, tvättbarhet,

färghärdighet och följsamhet för att nämna några. Allt detta är det viktigt att han känner till och kan förhålla sig till för att hans produkt skall kunna utformas och fungera på ett bra sätt. Det visar också i hans fall att det praktiska kunnandet i grunden involverar teoretiskt kunnande såsom materiellära, vävteori och färgkunskap.

En annan av konstnärerna delar in lärande i erfarenhetsbaserat lärande, något man har upplevt, ”... den långsamma vägen till kunskap” (Informant 7) och minnesbaserat lärande, något man ska komma ihåg ”... en snabbare skjuts på vägen, genom att ta del av någon annans redan inhämtade kunskap” (ibid).

Att studera eget, alltså eget sökande, eget intresse. För det är många kunskaper som kanske inte någon annan varit inne och nosat på. Just den specifika saken... då kanske man inte har någon som kan berätta för en hur det går till utan man får... ja det blir lite som laborerande. Det blir ju en testverksamhet, små forskningsprojekt åt antaget håll... erfarenhetsbaserat lärande å sen då minnesbaserat- eller mentorskapslärande (Informant 7).

Sammantaget för konstnärerna är att det personliga tillvägagångssättet i arbetet präglar synen på kunskap men de har även en tydlig generell bild av kunskap och ser mångfacettering som en nödvändighet för att inhämta kunskap. Ordet lärande ses i den här gruppen som synonymt med utveckling, positiv erfarenhet, fördjupning och behov att inhämta ny kunskap.

Tabell 2, nedan sammanfattar respondenternas syn på det generella lärandet. Gemensamt för alla informanter är att det generella lärandet återspeglar det individuella lärandet. Det egna förhållningssättet till lärande är tongivande i svaren om hur de ser på lärande generellt. Noterbara skillnader mellan grupperna är ändå att studenterna först nämner att lyssna, prova och se medan konstnärerna talar om förståelse och insikt och konstnärerna säger att lärande generellt handlar om mångfald och symbios. Vid följdfrågor om skillnaden mellan generellt, och individuellt lärande svarar studenter och konstnärer med att hänvisa till en skolsituation där lärande i deras uppfattning inhämtas genom att lyssna till information och att läsa böcker. De yrkesverksamma konstnärerna däremot talar om det generella lärandet som det som genom handling fastnar i medvetandet, kroppsmindet, att praktisera eller göra blir för dessa signifikant med lärande. Därefter som god tvåa kommer att läsa böcker. I konstnärgruppen delas lärandet in i erfarenhetsbaserat lärande och minnes- eller mentorsbaserat lärande, där det första står för en långsam process av eget sökande och laborerande medan det andra betecknar en snabbare väg till kunskap genom redan gjorda erfarenheter.

Tabell 2. Informanternas uppfattningar om generellt lärande

| Konsthantverksstudenter | Generellt lärande | Betoning på generellt lärande |
|-------------------------|--|---|
| 1 | testa, göra misstag | lyssna, läsa böcker |
| 2 | lyssna, prova, visa, se, härma | lyssna, läsa böcker |
| 3 | prova, göra misstag, läsa | lyssna, läsa böcker |
| Konsthantverkare | | |
| 4 | tänka nytt, lösa problem | praktisera, göra |
| 5 | förståelse, insikt, nå mål | göra, erfara |
| 6 | läsa, göra, nå mål | göra, erfara, läsa |
| Konstnärer | | |
| 7 | minnesbaserat, utvecklad egen kunskap mångfald, läsa | mentorsbaserat, tillgodogörelse av kunskap utvecklad av andra |
| 8 | utveckla. läsa | lyssna, läsa böcker |
| 9 | erfarenhet, behov, läsa | lyssna, läsa böcker |

Efter samtalen om det generella lärandet vidtog frågor som berörde det personliga förhållningssättet till lärande genom att samtalen fokuserades mot den artefakt som varje respondent medtagit.

6. 2 Beskrivning av kunskaper i ett egentillverkat föremål

Alla informanter hade vid intervjutillfället ett föremål ur den egna produktionen framför sig. Syfte med detta var att få belysa kunskaper i den process som föregår en färdigställd artefakt. I frågan låg att betrakta artefakten som ett resultat av en process, vilken startar med respondentens idé och pågår fram till det färdiga föremålet bredvid. Vad kan du då avläsa, vad vet du som jag inte ser är frågor som ställdes. Varje respondent ombads också att med tre ord peka på något karakteristiskt hos föremålet.

Konsthantverksstudenternas beskrivning av kunskaper

Vid analysen av arbetsprocessen hänvisade studenterna till problemlösningsfasen i första hand, eftersom föremålen de valt var resultat av uppgifter som ingått i deras utbildning. I arbetet med att ta fram en produkt finns, för samtliga, en provfas där ett antal prototyper tagits fram innan den färdiga produkten, framför oss vid intervjutillfället, kunde utformas och tillverkas. Endast en av studenterna nämner skissarbete på papper, men då som ett exempel på ett förarbete som inte har använts, utan skissarbetet skedde direkt i det valda materialet, ”... jag skissar mentalt i huvudet” (Informant 3). Men genom att klippa ut kartongbitar och sätta samman dessa, ett komplement till skissen i huvudet, provades

formen och formförhållandena i liten skala innan arbetet påbörjades i det valda materialet av den här studenten. En av studenterna gick direkt in i uppgiften och nämner inte något skissarbete innan, däremot nämns ett första föremål, som vid utvärderingen inte fungerade för sitt ändamål, som en skiss. Erfarenheten från den processen fick ligga till grund för det slutgiltiga föremålet, en trial and error metod. Skissande arbete direkt i materialet används av samtliga men med varierat antal försök innan det slutliga föremålet utformas.

Vad du inte kan se är åtta stolar innan den, i en ganska tajt följd, som jag gjort för att komma fram till just den här stolen. Och jag är mest nöjd med den sista stolen, det är den här. Där känner jag att jag har gjort min stol som bäst. Det kan ju du inte se! (Informant 2).

Erfarenhet genom görandet ger insikt hos alla tre studenterna och ligger till grund för beslutet om utformning av ett föremål. Kunskap som inte är synlig men som används är materialkunnande som ligger till grund för val av lämpligt material. Tekniken som används är synlig men en av studenterna pekar på syftet med arbetet som en osynlig väg till kunskap. ”Ja syftet det är ... att göra en humoristisk stol, ja en toalettstol på ett nytt sätt” (Informant 2). Ytterligare en osynlig erfarenhet som en student påpekar är behandlingen av grundmaterialet, den transformering, som materialet genomgår, genom bearbetning med olika verktyg till en slutlig form.

Jag har tagit en kärnbit, som jag har tagit rikthyveln och hyvlat ner och jag hade inte den kunskapen. Det hade jag kanske kunnat räkna ut, jag hade nämligen tänkt när jag hade plankan så kunde jag dela på plankan, den är 1,5 cm bred, i bandsågen, för att få två och så att jag inte behövde hyvla så mycket, men så kan man inte göra, utan där fick jag hyvla (Informant 3).

Hur lärde du dig det, frågar jag och studenten replikerar med att tala om att hon frågat sig fram både om hur hon skulle använda verktyget bandsågen och hur hon skulle gå tillväga.

Sammantaget har studenterna använt sig av kunskaper de redan erhållit i sin utbildning men vid nya utmaningar dristar sig till att fråga och få visat och beskrivet i ord hur de skulle gå tillväga. Ingen talar om att de läst sig till ny kunskap. Val av ytbehandling anges också som ett kunnande som inte syns men som de bär med sig och kan använda vid behov.

Ingen talar om misstag i form av materialval, teknikval och ytbehandling. De misstag som gjorts och som inte kan uppfattas i slutversionen rör samtliga form och funktion. Kunskapen om detta erhöles genom att göra

konkreta prototyper, dels i liten skala i papp och det valda materialet, som sedan utvärderades mot syftet med arbetet.

Konsthantverkarnas beskrivning av kunskaper

Gemensamma tankarna för de tre yrkesverksamma konsthantverkarna är att processkunnandet, det kunnande som knyter till hela arbetsprocessen och som framför allt inkluderar tiden mellan idé och genomförande är en osynlig del av kunskapen bakom ett föremål. Alla talar om tiden det tar att få fram en artefakt, att det inte är ett resultat av slumpen eller en tillfällighet, utan ett systematiskt sökande efter inriktning, tema eller ett projekt över lång tid. ”Den har liksom funnits i mitt huvud i två år innan jag satte igång och började jobba” (Informant 4). En annan av informant-erna betonar att det handlar om en lång process och att föremålet ingår i en kedja:

Det ingår i en kedja, det är en del i ett tema som jag bygger, som fortfarande pågår. Dom processerna har ju varit väldigt långa i min verksamhet. Jag håller ju fortfarande på med fat, det har jag gjort i tio år (Informant 5).

Vid närmare beskrivning av hur idén uppkom framgår även att kunskap om marknadsföring och marknadsundersökningar är en outtalad insikt som hela tiden finns i bakhuvudet. Respondenten beskriver hur hon i ett utställningssammanhang fick klart för sig bristen på keramiska föremål för offentlig utsmyckning, som kunde hängas på en vägg. Hon påpekar att det är ett led i utvecklingen av ett tema att föremålen har en marknad, är säljbara (Informant 5). Ytterligare kunskaper som inte kan ses men som är involverade är verktygskunnandet. Här nämns val av verktyg för det tänkta utförandet, val av sätt att hantera verktygen i föremålet, vård av verktyget för att det skall kunna ge det förväntade resultatet (Informant 6). Samme respondent pekar även på kunskaper om ytbehandlingen av ett föremål, som inte syns men som är en stor del av det färdiga intrycket. Han talar också om det självklara uttryck som finns i ett färdigt föremål, en till synes enkel form utan sofistikerad sammansättning, kräver god kunskap och ett gott handhavande av utövaren:

... ett till synes väldigt enkelt föremål tror man är betydligt enklare att göra men där krävs kunskaper om vad formen tål, hur tunn eller tjock den kan vara så att det inte bildas sprickor under torkprocessen, varför dimensionerna är olika på olika delar av föremålet... totalt sett när man tänker närmare på saken, så är det en väldigt mängd med förståelse, som ändå ligger bakom ett föremål (Informant 6).

Förståelse, säger jag kan du utveckla det? ”Ja, jag menar egentligen erfarenheter och kunskaper, ja... kunskap helt enkelt” (Informant 6). I begreppet förståelse involveras all den kunskap som på olika sätt inhämtats

tidigare. För de yrkesverksamma konsthantverkarna inkluderas det marknadsmässiga kunnandet som en viktig grund att stå på och de har avnämaren i åtanke både i inriktning på tema, val av produkt och i utförandet av densamma.

Konstnärernas beskrivning av kunskaper

Utövande konstnärer talar om det experimentella förhållningssätt de använder sig av som en del av sitt kunnande och som inte alltid syns i slutresultatet av en artefakt. Hur man omsätter en bild som enbart existerar i tanken till att bli en synlig produkt innebär en mängd tester och analyser av både form, material, verktyg och tillvägagångssätt. En av respondenterna talar om research inom ett område som kan ge upphov till både namn på ett projekt att arbeta innanför och till uppfinning av verktyg för att kunna genomföra sin tanke:

Jag gjorde jättemycket research på området, dels för att finna projektets namn som en bas att stå på... jättemånga olika tester hur jag kunde gjuta och hur jag kunde göra det tillsammans med den utrustning vi hade tillgänglig. Den är gjuten i fyra delar med hjälp av en dammsugare! [skratt] Därför tycker jag att den är ett bra exempel för mig och ny kunskap! En erövring för min del... det går ju aldrig för en betraktare å se hela den resan... det är väl därför jag tycker om den mer än för det objekt den är (Informant 7).

En annan respondent talar om att han i sina alster berättar en historia, han gör en berättelse genom sina bilder. Han berättar för sig själv och figurerna som förekommer i bilden tillkommer genom berättelsen. ”Jag sätter mig helt enkelt ner och börjar någonstans på bilden, ofta i något hörn” (informant 8) Han bestämmer sig för vad det skall handla om och figurerna som uppträder under arbetets gång, möts på olika sätt och de talar till varandra vid dessa möten på olika ställen i bilden.

Det tar ganska lång tid... jag kanske kan jobba sju, åtta timmar om dagen... när jag väl har börjat så vill jag ha det klart och det kan alltså inte gå en vecka och så fortsätter jag, för då blir det ju inte den historien, utan jag återvänder till det här broderiet, dag 1, dag 2, dag 3, dag 4 och så kanske det är klart på dag 5. Det vet jag förresten inte ifall det är, jag har inte tagit tiden (Informant 8).

Tiden som går åt att genomföra arbetet är således en för betraktaren osynlig del av processen. Likaså den disciplinära och koncentrerade arbetssituationen som för bildarbetet framåt genom de tankar som genereras under arbetets gång. Den tredje informanten bland konstnärerna betonar tiden det tar innan man landar i sin projekttid som en lång process där hon ibland tror på det hon gör, ibland inte ”... sen var det en jättelång process när jag trodde på det, när jag trodde en liten stund, å så där höll jag på” (Informant 9). När sedan arbetet var färdigt var hon

mycket nöjd med det trots att det, enligt henne, varit så mycket tvekan och missmod involverat i processen. De två tidigare informanterna har inte avnämarna av sina produkter som en närvarande tanke under arbetet. Informant 9 däremot har en epistemisk kunskap med i sitt sätt att resonera, en kunskap om hur bilden ska tas emot av samhället. ”Jag blir lite politisk, vill berätta och visa på hur avgrundsstora skillnaderna är! Jag blir lite beskäftig i det kan jag tycka kanske. Jag står för det, jag är sån! ” (Informant 9).

Kunnande som ingår i skapandet av en artefakt är mångfasetterat och inte alltid möjligt att se efteråt. Sammantaget kan konstateras att skissarbete hos studenterna försiggår som en osynlig del av deras process då samtliga studenter säger sig utföra sina skisser i huvudet, alltså inte nedtecknade på papper. Problemlösningsfasen blev i deras fall en process där tillverkning av ett antal prototyper stod för något som inte kunde ses i det färdiga föremålet, men som de pekade på som viktiga led i beslutsprocessen bakom det färdiga resultatet. De hänvisade också till sina kunskaper om material och syftet med arbete som en vägledande kunskap de använde sig av. Konsthantverkarna betonade tiden mellan idé och genomförande, som hos någon kunde röra sig om ett par år (Informant 4) som en väsentlig men icke identifierbar del av processen bakom ett föremål. De påpekade också verktygskunnandet, val, vård och skötsel av verktyg samt handhavandet av detsamma, som en del av det kunnande, som inte alltid gick att redovisa eller kunde kommuniceras i artefakten. Ytbehandling kräver sin kunskap och föremålets uttryck i färdigt skick visar på god kunskap sammantaget även om det är en till synes enkel form. Kunskap om formens uttryck och samspelet mellan material och form är ett kunnande som konsthantverkaren äger genom sin erfarenhet men som betraktaren enligt honom kanske upplever som en självklarhet därför att kunskapen som sådan inte kan synliggöras. Konstnärerna framhöll det experimentella förhållningssättet, som låg bakom deras arbeten som en osynlig men viktig del av processen med att åstadkomma en artefakt eller en bild. En av dem (Informant 7) liknade den delen av processen vid ett forskningsarbete där till exempel både ett namn för arbetet och uppfinning av egna verktyg för att kunna genomföra det hon ville ingick. Även tiden mellan beslut och genomförande, tro och tvivel, analysarbete och tankar på bildens mottagande i samhället beskrevs som en krävande men viktig del i arbetet.

Tabell 3. Beskrivning av kunskaper i skapandet av ett föremål

Kunskaper bakom tillverkning av ett föremål

| | |
|-----------------------------------|---|
| Vid processtarten | Vid senare analys av processen |
| Konsthandverksstudenter | |
| 1 Provfäs, prototyper | |
| 2 Materialkunskap | |
| 3 Syftet med arbetet | |
| Konsthandverkare | |
| 4 Verktygskunskap | Kontemplativ tid |
| 5 Ytbehandling | Bearbetning av en idé |
| 6 Formkunskap | |
| Konstnärer | |
| 7 Experimentellt förhållningssätt | Kontemplativ tid (mellan beslut och genomförande) |
| 8 Analys | Tro, tvivel |
| 9 Ansvar | |

Tabellen ovan visar en sammanställning av de nödvändiga kunskaper som informanterna ansåg sig behöva för att kunna tillverka ett föremål. Ingen av dessa kunskaper var möjliga för en betraktare att se, de ingick i processen som ledde fram till föremålet. Föremålets specifika karaktär och uttryck, som ett resultat påverkat av en medveten process eller vilken roll slumpen eventuellt spelade under tillverkningsprocessen diskuterades i nästa fråga.

6.3 Karaktär hos ett föremål

I samtalen om artefakterna bad jag om tre ord, från var och en, som pekade på något karaktäristiskt hos föremålet och samtidigt om detta uttryck var resultatet av en slump eller ett medvetet val. De olika karaktärsdragen formulerades av samtliga informanter utan längre betänketid. Även när det gällde att besvara frågan om det var slumpen eller ett medvetet val som låg bakom artefaktens utformning kom svaren utan åtskillnad snabbt och tveklöst. Karaktärsdragen beskrevs med ett antal adjektiv som stram, enkel, sakral, lätt, ostadig, lekfull, bestämd, med mera. En av studenterna nämnde formen, materialet och funktionen som karaktärsdanande. När de talade om hur de gått tillväga för att framställa sina föremål och för att ge dem karaktär och personlighet, svarade en student att slumpen helt enkelt hade bidragit till resultatet medan de övriga sa att det var medvetna val de gjort för att få fram ett personligt

uttryck. Informant 5 angav slumpen i kombination med en medveten styrning och Informant 6 talar om ett ytterst medvetet val utan slumpgenererad faktor. Konstnärerna för samtliga in begreppet analys i sina svar och de angav också slumpen kombinerad med analysen för att säkra medvetenheten. I nedanstående tabell redovisas svaren:

Tabell 4. Tabellen visar respondenternas val av karaktärsdrag (3 st) hos sina föremål samt om det hos var och en finns en medveten styrning mot detta uttryck eller om slumpen bidragit till föremålets uttryck.

| Informant | karaktär 1 | karaktär 2 | karaktär 3 | slump | analys | medvetet |
|--------------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|-------|--------|---------------------|
| Konsthantverksstudenter | | | | | | |
| 1 | form | material | funktion | slump | | |
| 2 | ostadig | lekfull | bestämd | | | medvetet |
| 3 | stram | enkel/lätt | sakral/ japansk | | | medvetet |
| Konsthantverkare | | | | | | |
| 4 | ruggighet | kärv | grov | | | medvetet |
| 5 | tanke | känsla | lust/vilja | slump | analys | styrning |
| 6 | styrka | Samman- hållen form | genuint | | | ytterst medvetet |
| Konstnärer | | | | | | |
| 7 | visuell | fragil | motsägelse- full | slump | analys | medvetet |
| 8 | ord | figurer | rörelse | | analys | medvetet |
| 9 | plats- anknuten | intuitiv | mång- bottnad | slump | analys | medvetet |

I svaren kan avläsas en mer eller mindre medveten hållning mot ett uttryck. Medvetenheten understryks med hjälp av analys och styrning. Endast en respondent anger att enbart slumpen har gett föremålet dess karaktär. Slumpen, tillvaratagen och bearbetad via en medveten styrning, används av Informant 5 som en viktig impuls för det fortsatta arbetet. Informant 7 och 9 visar att slumpen genom analys görs till en medveten faktor med betydelse för hur föremålet kom att gestaltas.

I de fortsatta samtalen med informanterna ville jag veta vad de behövde för kunskaper för att kunna ge föremålen de angivna karaktärsdragen. En av studenterna sa att han behövde kunna *se* och kallade det för "...

kunskap i ögat, för att se, ja det kanske är erfarenheten för att se om det är möjligt att göra något av de bitar man har” (Informant 2). En annan av studenterna säger att hon går efter vad hon tycker är stramt eller enkelt ”... bara mina ... min erfarenhet” (Informant 3). Slumpen som avgörande faktor nämndes av den ena studenten i det att hon relaterade till en given uppgift som skulle lösas och därmed också ett givet material.

Nej, det var nog kanske mer en slump. Det var nog inte så att jag kände att jag ville använda det här materialet. Eller det var väl lite både och. Jag hade ju redan gjort den, jag hade redan en idé i huvudet sen var det bara att forma om den till ett smycke. För smycket skulle ju vara, gjort i ... ja vi hade en metallektion (Informant 1).

Så det var ingen slump att det skulle bli ett smycke frågar jag, det var en uppgift du hade fått? ”Ja, just smycke var ju uppgiften. Sen, hur den skulle se ut kan väl vara... materialet, där fick vi ju egentligen välja lite” (Informant 1). Kan du utveckla det lite mer frågar jag vidare och studenten säger då att det kanske inte var en direkt slump. För henne var det ett val just för att hon redan tidigare gjort tre stycken likadana föremål, hon sa sig vara van vid tillverkningen, kände sig hemma med materialet och visste hur hon skulle göra. Att omforma föremålet till ett smycke var för henne det snabbaste och enklaste sättet att lösa den givna uppgiften.

Studenterna hänvisar till medvetna val för att ge sina föremål karaktäristik och personlighet utom i ett fall då slumpen fått vara med och bestämma. Konsthantverkarna använder ordet medvetet, till och med ”ytterst medvetet” (Informant 6) i sina svar. De talar om egen form och eget uttryck som en viljeyttring de driver sina föremål mot. En av konsthantverkarna resonerar lite kring det slumpgenererande och säger:

Där vet jag inte riktigt, jo men jag kommer nog fram till att jag styr. Men fortfarande med en öppenhet för en slump eller tillfälligheter eller ... det gäller ju att se slumpen också och att förstå den. Är det en möjlighet eller en slump eller ... det inträffar en slump, som ger dig en möjlighet, så kanske det är. Då gäller det att kunna se att det faktiskt är en möjlighet. Det tror jag är erfarenhet, som gör att man kan fånga dom där ... Där är det magkänslan, man känner ofta i kroppen. Ja, där finns det, där var det. På morgonen visste jag inte vad det var, men där ... ja! (Informant 5).

Kan du förtydliga detta lite mer?

Det är säkert en analys jag gör fortgående under arbetet, hur former förhåller sig till varandra, hur vinklar förhåller sig till varandra, hur böjar förhåller sig till varandra. Hur helheten förhåller sig till detaljer, det kan jag tänka mig är något som pågår hela tiden (Informant 5).

De yrkesverksamma konstnärerna ser på liknande sätt som Informant 5 på sin medvetenhet, genom analys och med lyhördhet för det slumpgenererade, som en väg till kunskap. En av konstnärerna uttrycker sig så här:

Jag jobbar gärna med ... när det finns många lager information i objekten. Att först ser man någonting, konstaterar någonting, tittar lite närmare, konstaterar något nytt, tänker lite till och så kommer det ytterligare en aspekt ... Eftersom detta [föremålet framför oss, min kommentar] var en del av ett arbete så var det ju ovanligt mycket analys med i bilden ... Oftast är det så att handen jobbar snabbare än tanken hinner med och då måste man kanske låta handen jobba först och sedan sitta å titta och fundera på vad det är man har kommit fram till. Så att dom två sätten att uttrycka sig på kommer i balans eller håller jämna steg. Skrivandets roll i det hela, för mig är det väldigt viktigt att analysera på det sättet (Informant 7).

Gör du en skriftlig analys hand i hand med ditt praktiska arbete?

Ja, när det fungerar som bäst tycker jag då följs det åt så att säga. Men sen kan det ju hända ... Kan man ju göra saker, eller det är ju det som är det fantastiska med dom faktiska föremålen att de kanske beskriver någonting, som man inte kan beskriva med ord. Att det träffar någonstans där det exakt kan ... att det pratar ett annat språk. Att man använder sig av musik eller lyrik ... ja lyrik är ju också en text, men jag menar det som ligger mellan raderna, för att förmedla och förstå (Informant 7).

Analys av arbetsprocessens olika faser sker således både skriftligt och genom en känsla som talar om när något fungerar eller inte fungerar. Känslan beskrivs som direkt och mycket medveten men kunskapen som leder fram till denna känsla talas om som en medveten handling baserad på erfarenhet men också som en ordlös känsla, som är undermedveten men likväl som ett sorts språk, ett språk mellan raderna och orden.

En av konstnärerna säger att han medvetet driver sin bild åt det håll hans berättelse för den och låter inte slumpen vara en avgörande faktor (Informant 8) medan den tredje konstnären säger sig bli väldigt lycklig när hon hamnar i en slumpartad situation i sitt arbete. Slumpen hjälper till att samla tanken och att utveckla och göra något större av det som inträffat, i det här fallet ett material som hon hade i sin ateljé. ”Jag tycker det är en jätteviktig sak att liksom luta sig mot slumpen och fånga upp den och liksom utveckla, ta vara på” (Informant 9).

I svaren som rör karaktärsdrag och medvetenheten eller slumpen som en faktor i skapande processen skiljer sig informanterna delvis åt i sina svar. Slumpen är en faktor, som de flesta räknar in i arbetsprocessen, medan medvetenheten är den faktor som dominerar. Det för alla gemensamma är att utgångspunkten, en given uppgift, ett valt tema, en berättelse eller ett material är det som får den avgörande betydelsen i processarbetet. Analys

av det fortlöpande arbetet talar samtliga i konstnärsgruppen om genom att nämna hur analysen hjälper till att fånga det slumpgenererade uttrycket och utveckla det till en medveten handling. Även en av informanterna bland de yrkesverksamma konsthantverkarna talar om analysen men då som en omedveten process som fortgår under hela arbetet och hjälper till när hon skall fatta olika beslut (Informant 5).

6.4 Beskrivning av den personliga kunskapen

Inför frågan om hur respondenterna går tillväga för att framställa sina produkter svarade studenterna att de började med att skissa. Konsthantverksstudent 1 skissade ”i huvudet” och gick sedan direkt på materialet.

./../ testar direkt, för jag vet ju redan hur det ser ut uppe i huvudet så då känns det på nåt sätt onödigt att ta ner det på papper /---/ det är inte så enkelt som man tror. Man får mycket kunskap om hur saker och ting fungerar. Å så frågar man ju folk, varför fungerar inte det här, å så märker man själv att när jag gjorde så här så vart det bättre eller sämre och så där håller man på tills man är färdig (Informant 1).

Vid frågan om vilka kunskaper som lett fram till produkten svarar samma student med att hänvisa till de estetiska skolor hon gått och att dessa hade givit henne kunskap att tänka på ett visst sätt. Hon svarar att hon inte vet vad hon gör ”./../ jag kan inte sätta ord på det” (Informant 1). En annan av studenterna börjar också med att skissa, oftast på papper men lika gärna i materialet direkt eller i ett annat material som går snabbare. Studenten tycker att trä, som är hans valda material, är lite tidsödande att skissa i så istället väljer han lera eller frigolit. Papper används ibland för att göra en tredimensionell modell av det tänkta föremålet. Även denne student har svårt att svara på frågan vilka specifika kunskaper som leder fram till produkten. Han säger ”./../ ögats kunskap, tänkte jag säga” (Informant 2). Vad menar du med det frågar jag och får svaret: ”Ja man ser om det är tilltalande eller inte, det är erfarenheten, så det är ju kunskap det också” (Informant 2). När jag sedan frågar om det finns ytterligare kunskaper studenten tror sig behöva för att kunna göra sina produkter talar han först om nya kunskaper som erhålls när han arbetar i olika material, genom att läsa böcker och titta på andras produkter men nämner också marknadsmässiga kunskaper som ekonomi och var han kan sälja sina alster.

Den tredje studenten startar sin process med att fundera och talar om att hon ofta löser initieringsfasen i sömnen under natten. ”Oftast så dyker det upp någonting i sömnen, jag kommer på någonting och det kan vara att

jag blir sugen på ett material, det kan vara en färg eller en teknik” (Informant 3). Hon skissar direkt i sitt material och i huvudet.

Det är svårt att sova under de här perioderna för jag jobbar hela tiden. Just när det är sådana här idéer som börjar poppa upp, så sover jag nästan ingenting på nätterna. Då jobbar och jobbar jag. Och så löser jag- för det häftiga är när jag jobbar så löser jag problem på natten utan att jag är medveten om det och sedan när jag vaknar så kommer det (Informant 3).

Vilka kunskaper som behövs för att kunna framställa produkterna har hon svårt att formulera eller ens svara på. Informant 3 säger sig inte vara så analytisk, att hon inte tänker efter så mycket utan hon ”/.../ praktiserar kunskapen, jag bara gör dom” (Informant 3). Generellt för studenterna är att de har svårt att sätta ord på den egna kunskapen, de arbetar i sitt material ganska direkt och ingen av dem nämner någon specifik kunskap som utmärkande för deras produktframställning.

De yrkesverksamma konsthantverkarna beskriver hur de får inspiration och hur de sedan tar sig an sitt arbete med produkten. Informant 4 säger att han läser mycket för att inhämta inspiration, läser om konst och hantverk, om fåglar, natur, djur och människor. Under tiden som läsandet pågår skissar han enkla skisser, silhuetter, som sedan direkt ges volym i trämaterial. Informant 4 lägger till andra material som kompletterar träformen och talar i det sammanhanget om kunskaper som erhållits genom att arbeta med ståltråd. ”Jag provade lite tråd innan, dimensioner och olika sorts tråd, lim och hur man ytbehandlar tråden” (Informant 4). Han summerar sina kunskaper genom att kalla dom för hantverkskunskande och materialkunnande och kompletterar genom att tala om att han alltid varit intresserad av detaljer, ”/.../ klockor och små lådor, burkar, alla möjliga små prylar och pryttlar” (ibid).

Informant 5 resonerar lite annorlunda om sina kunskaper. Hon talar om sin tanke om helheten och nämner sin fäbless för föremålens storlek. I storleken har hon en förmåga att se linjen som i de stora föremålen blir mycket betydelsefull. Informant 5 talar om förmågan att *se* som en av sina viktigaste kunskaper. ”Det är ju tittandet igen, hur tittandet är en jättestor del av min kunskap, både hur jag lär mig och hur jag lär av mina egna saker. Jag tittar jättemycket!” (Informant 5).

Tittar du både på ditt och andras arbete?

Former i alla sammanhang. Det behöver inte ens vara konsthantverk, det kan vara skrot, det kan vara precis vad som helst. Men former är intressanta. Kunskapsinhämtande kan lika gärna vara en skönlitterär bok där någon mening får mig att förstå någonting som kan kopplas till någonting /.../ Lära till att förstå sig själv, den

tror jag är jätte viktig om man ska göra någonting så man fattar varför, varför jag håller på med det här (Informant 5).

Kunskaper, som för henne lett fram till produkterna, beskrivs med orden materialkunskap, förmåga till tekniskt utförande och kunskap att i förväg kunna bedöma vad som händer.

Man måste ju kunna se, jag märker det när jag bygger saker, som jag inte riktigt vet hur dom ska se ut så måste jag kunna se linjerna i luften. Jag måste kunna se var grejen slutar. När jag är mitt i någonting och inte har slutet där så måste jag ändå kunna veta. Skall jag börja lite mer till höger eller till vänster här för att komma till slutänden där? Då måste jag på något sätt kunna se linjerna innan. Det är ju också en erfarenhet, att kunna lita på att det faktiskt kommer att sluta där borta även om jag är här nu och inte riktigt förstår hur jag skall böja leran för att få ihop den dit (Informant 5).

Hur har du erhållit den kunskapen? ”Jag tror man lär sig hur, från början kunde jag inte se helheten” (Informant 5). Den tredje informanten bland de yrkesverksamma konsthantverkarna svarar att han lär sig och bygger kunskap genom andra människor som han bedömer kan hantverket. Informant 6 frågar, tittar och ber om kritik. Sedan fortsätter han att öva och presenterar sina alster för kunder eller utställningsbesökare och lär sig av de reaktioner han möter. När han nämner andra kollegor betonar han sådana som inte arbetar med samma material utan som jobbar med form i andra material. Den kritik dessa ger, menar informant 6, är lärorik och bra. Han nämner också de kunskaper som andra utbildningar bidragit med som viktiga i sammanhanget. Genom dem erhöles kunskap om personal och personer, data och datateknik, som hjälper honom i hans tankearbete inriktat på presumtiva kunder och avnämare av produkterna samt i arbetet med formen. I det sammanhanget tar han också upp kunskaper som erövrats genom kurser i kroki, teckning och foto. ”Bild har alltid fascinerat mig, tredimensionella bilder /.../ så min fritid har jag ägnat åt mycket sådant som teckning, foto och sådana saker” (Informant 6).

När konstnärerna ska beskriva sin individuella syn på kunskap börjar de att tala om hur de söker sin inspiration och hur detta sedan leder vidare in i en arbetsprocess. Informant 7 söker hela tiden efter uttryck i det omgivande samhället, ” /.../ i arkitektur, ljusspel på en vägg, en tröja som någon har på sig” (Informant 7). Alla intryck samlar hon som bilder i en bildbank, bläddrar ständigt i den och skissar vidare på papper för att sälla ut en essens av uttryck att arbeta vidare med. Härefter talar hon om materialprov och tester men betonar att det inte är en linjär process utan en pendling mellan inspiration, skissarbete och tester samt materialprover.

Man hoppar lite fram och tillbaka hela tiden /.../ så att man inte börjat jobba med uttryck, uttryck, uttryck hela tiden och sedan eftersom det är så mycket det handlar om, i det här fallet är det inget funktionellt smycke [hänvisar till den medhavda produkten] men om det ska vara det så är det ju viktigt att det inte kommer ett element till som handlar om funktionalitet som gör att det andra brister (Informant 7).

Informant 7 talar vidare om att hon behöver breda kunskaper som sträcker sig över flera materialområden, inte bara silver, som är hennes material, utan nämner även kunskaper hon har från keramik, vilka hon använder i kombination med det hon kan om silver.

Så tror jag att man kan låna av sin egen kunskap från andra områden, som inte egentligen är – dom står ju inte i någon bok som att det här och det här kan du göra, men man vet ju sedan tidigare att ett visst material fungerar på ett visst sätt. Då kanske jag skulle kunna korsa dom här två för att få detta till att fungera /.../ så att man på något vis lånar från andra typer av kunskaper (Informant 7).

Informant 8 nämner först tecknandet som en viktig personlig kunskap. Han tecknar mer eller mindre regelbundet. I tecknandet breder han ut sig utan att känna några gränser men när han broderar bestämmer tygets storlek förhållandet mellan figurerna och deras storlek. Informant 8 betonar också den kunskap han har i sina händer som styr hur han håller i tyget och hur hårt han kan dra till tråden utan att tyget dras samman i rynkor. En sorts rytm infinner sig när han börjar brodera och figurer och bokstäver växer fram spontant allt eftersom berättelserna utöver tyget fortskrider. När jag frågar efter fler kunskaper som han har med sig i sitt arbete är han tyst en stund innan han svarar. Därefter talar han om hur han utmanar sig själv att kunna starta en arbetsprocess:

Jag tror så här att jag har ju alltid tyckt om bilder, att titta på bilder. Under utbildningen lär man sig mycket om mycket, men sedan när man lämnat utbildningsstadiet och ska arbeta mot ett mål, gå in i en arbetsperiod så vet man inte alls vad man ska göra. Då börjar man någonstans å man vet inte, jag har ingen aning om detta. Jag vet bara att nu ska jag jobba för en utställning, en massa vita väggar å så ska någonting sitta på dom där väggarna. De kunskaper som man har fått och tillgodogjort sig vid utbildningen dom ska ju nu praktiseras av en själv. Alltså ska jag göra mina bilder och då måste jag lite lämna det jag har lärt mig. Gå in i mig själv för att göra egna bilder, man måste pröva sig själv på många olika sätt. Det är ju en process som kommer inifrån, det är också en uppgörelse kan man väl säga med sig själv. Det ska leda till ett godkännande, alltså jag ska själv godkänna för mig själv det jag gör /.../ Så det är ju en också en kunskap, i botten först den praktiska då och det mer teoretiska /.../ å sedan så handlar det nästan alltihop om att lita till sig själv. Att lita på sig själv (Informant 8).

Du måste alltså ha en god kunskap om dig själv frågar jag och han svarar att utan den går det inte. Självkännedom är en kunskap lika viktig som kunskapen om material och teknik (Informant 8).

Informant 9 berör samma sak men kallar det livsinställning. Hon talar om reflektioner som gjorts under livet och hur dessa färgar hennes sätt att arbeta. Samtidigt betonar informant 9 en önskan att tankarna fick vara mycket friare och att hon ibland känner livserfarenheten, livsinställningen som ett stängsel. Genom att ofta tillåta slumpen att vara med kan en rörelse fångas upp eller en företeelse, som bearbetas och sedan ge inspiration att fortsätta. Hon säger att så gör hon ofta och citerar Peter Dahl¹¹ som brukar säga att först får vi skita ner målarduken innan vi kan börja måla. Informant 9 menar att hon behöver ha något att utgå ifrån. En vanlig utgångspunkt kan vara materialet och från detta växer arbetet fram steg för steg.

Det kan vara så här att först spänner jag upp ett tyg i sådana här ramar du vet, å så för att ha något att, för att skita ner duken, så använder jag mig av olika sätt. Jag har till exempel här, du ser dom här små lapparna, så startar jag så eller så [lägger ut tyglapparna på det uppspända tyget] det handlar ju om att komma igång. Ibland kan jag starta med att jag läser någonting som tänder en tanke. Fast det är nästan svårast. Men jag startar ibland med att jag läser, drar ut lite texter så att jag kan starta med skisser som skisser på något vis. Men det är aldrig skisser som jag genomför (Informant 9).

Informant 9 visar en skissbok som innehåller mycket ord, reflektioner, egna bilder, skisser om vartannat samlade kring ett och samma tema. Vid frågan vilka kunskaper som lett fram till själva bildarbetet svarar hon:

Alltså från första början var jag en *händig* flicka [skratt] Det var det roligaste jag visste att hålla på med mina händer. Först var det ju dockkläder å sen sydde jag mina egna kläder å sen hade jag en jättebra textillärare som hade en absolut tro på att vi kunde hitta på själva (Informant 9).

Informant 9 beskriver sin konstnärsutbildning, som hon så småningom gick, som mycket auktoritetsbunden och inte tillräckligt utmanande för att hon skulle komma vidare. Hon saknade hjälp och en sorts kreativ utmaning som kunde ge möjlighet att uttrycka något eget. Viljan var att nå längre än till det medelmåttiga och strävan att hela tiden finna flödet av inre bilder och föreställningar var stor. Det är för hennes del en strävsam process än idag och informant 9 hittar hela tiden på övningar som handlar om att komma loss från det vedertagna och konventionella.

Den individuella kunskapen framstår för konsthantverksstudenterna som svår att formulera. De talar om att de skissar, oftast i minnet eller direkt i

¹¹ Svensk konstnär och konstprofessor.

materialet med utgångspunkt från en tänkt skiss. Gemensamt för den här gruppen är att de säger sig se vad som är tilltalande, de talar om att kunna se, som en kunskap de äger, relaterad till erfarenhet men har inte svaren på hur de gör. De yrkesverksamma konsthantverkarna nämner alla förmågan att uppleva inspiration som en kunskapsgivande faktor. De talar också om hantverkarskunnande och i det inbegriper de kunskaper om material, tekniker och verktyg. Förmågan att interagera med medmänniskor nämns som en kunskapsform, att lyssna och titta, få och ta kritik är exempel på detta. Konstnärerna talar även de om inspiration, som de samlar och bearbetar, både i handling och också i tanke. Att kunna teckna men också självkännedom och livsinställning anges som former av kunskap, liksom förmåga att se, seendet, här nämnt som ett flöde av inre bilder samt modet att uttrycka sig på ett okonventionellt sätt.

6.5 Förhållandet mellan handling och tanke

Arbetsprocessen startar hos alla respondenterna i tanken. Den är dock mer eller mindre medveten och den konkretiseras ibland som en skiss på ett papper, ibland direkt i ett valt material. Tanken omtalas som en idé, en bild, ord, inspiration eller mental skiss. En respondent talar om tanken som ett sinnestillstånd, en mental ställtid där sinnebilderna av föremålet som skall tillverkas växer fram, tydligt visualiserat i tankens form både färg och formmässigt (Informant 6). Även den konkreta skissen på papper eller i ett material omnämns som tanke men betecknar även starten på en handling (Informant 9). Handlingen och tanken avlöser kontinuerligt varandra under processen i form av konkreta resultat som analyseras och utvärderas mot ursprungstanken. Handlingen bidrar ibland till att den ursprungliga idén får en förändrad form eller karaktär, ibland griper slumpen in och ibland tryter kunnandet eller som en av studenterna uttrycker det:

Man försöker ju att efterlikna så mycket som möjligt det man har i tanken. Men det händer att jag ändrar på idén om jag märker att det blir för svårt. Börjar jag få ett färdigt föremål, som ändå inte riktigt liknar det jag började på men som fungerar och jag blir nöjd med det så kan det sluta där. Då behöver det inte bli precis det som jag tänkt från början, även om jag ville det (Informant 1).

Hos en av respondenterna liknas handlings- och tankespåret vid ett skidspår för längdskidåkning. Informant 7 beskriver det som en parallell process där man tar sig fram stegvis och ibland i en sorts växelverkan, tanken vilar under handens arbete men hon poängterar också att handen är snabbare än tanken:

Oftast är det så att handen jobbar snabbare än tanken hinner med och då måste man kanske låta handen jobba först och sedan sitta och titta och fundera på vad det är man kommit fram till. Så att dom två sätten att uttrycka sig på kommer i balans eller kommer att hålla jämna steg (Informant 7).

Om förhållandet mellan handling och tanke i en konsthantverksprocess, råder bland informanterna en samstämd enighet. Processen startar med en tanke, allt från en snabb impulsiv tanke till en lång genomarbetad tankeprocess innan handlingen tar vid. Växelverkan mellan handling och tanke beskrivs som den metod som tillämpas under arbetets gång, ibland parallell, ibland med fördjupad handling eller tankeverksamhet.

6.6 Hur den praktiska kunskapen vuxit fram och hur den kan utvecklas vidare

Den praktiska arbetskunskap som informanterna beskrev de hade utvecklat handlade i de flesta fall om utbildning genom olika skolformer men också om eget arbete, beprövad erfarenhet och vilja att lära sig något nytt. Informant 1 säger att den egna viljan är den största drivkraften, att se andra arbeta, att bli inspirerad och att *vilja* göra själv. Här betonas sinnen att se, att höra och att känna. Fantasi och tankar hur fantasin kan realiseras är utmärkande och det ger lust att testa och därmed lära sig mer. Informant 1 nämner inte utbildning i sig utan betonar det lärande som sker genom iakttagelser av andras arbete. De båda andra studenterna refererar till sina respektive föräldrar som igångsättare av kunskapsprocessen genom att tidigt förse dem med verktyg och material och det var också föräldrarna som först visade dem hur de kunde göra. Informant 2 går sedan raskt över till att hänvisa till skolutbildning, att måla och skissa i grundskolan och under gymnasietiden men hänvisar också till skolslöjdens positiva påverkan genom, i hans fall, en tillåtande och uppmuntrande attityd till originella lösningar av uppgifterna. Informant 3 betonar behovet av frihet, att själv få pröva, som den viktigaste drivkraften i hennes kunskapsbildning. Hon uppehåller sig vid den erfarenhet hon får genom att själv testa, att göra prover som ibland blir sidospår i ett pågående projekt men genererar ny kunskap. När utbildning nämns i hennes fall (informant 3) handlar det om att lyssna till en föreläsning om något hon inte hade kunskap om tidigare. Det kan väcka intresse att sedan själv få prova för att göra "ett kroppsminne" (Informant 3) av det. Informant 3 betonar dock att hon inte tänker på det som att hon bygger kunskap men att det genererar en typ av information som hon kan gå tillbaka till och utveckla till ny kunskap.

I konstthantverksgruppen betonas görandet, erfarenheten av arbete i ett material, att göra och att göra igen ”att jag suttit och nött” (Informant 4). Samme informant betonar även mentorskapets betydelse, att ha tillgång till en mentor men också litteraturstudier av hur andra konstthantverkare arbetar, studieresor, kontakter med kunder och försäljningsresultaten. Skolan och skolslöjden har för denne informant inte haft någon betydelse för den kunskap han utvecklat. Informant 5 talar först om sin eftergymnasiala utbildning men betonar arbetet i den egna verkstaden som kunskapsgenererande. Mötet med människor som säger någonting eller att läsa eller på annat sätt uppleva nya saker betonar informant 5 som mycket viktigt i kunskapsprocessen. Det väcker lust och nyfikenhet och vilja att utveckla sig vidare. Informant 6 påtalar att hans kreativa kunskapsutveckling börjat sent i livet och att skolan i hans fall hjälpt till att övertyga honom om att han var en mer teoretiskt inriktad människa. Samtidigt som informant 6 önskar att han förstått att utveckla sin praktiska kunskapsinriktning tidigare ser han fördelar med att den långsamt mognat fram. Han gör ett tankeexperiment och tror att om han börjat i unga år hade han kanske gått en möbelsnickarutbildning och idag möjligen varit verksam som sådan. Det tror informant 6 hade begränsat genom ett mer kravfyllt sätt att arbeta. Han betonar ”ett lärande, utbildande forskande” (Informant 6) som idealet för sin egen kunskapsinhämtning.

Konstnärerna beskriver intresset för färg och form som funnits med sedan de var barn. Informant 7 berättar hur hon redan som litet barn uppmuntrats att arbeta med att forma i lera, klippa och klistra och uttrycker det med att säga att hon ”pysslade sig igenom sin barndom” (Informant 7). Samtliga i konstnärgruppen talar om de särskilda konstskolor de gått, hur de arbetat med bild och form under sina utbildningar och hur detta genererat kunskaper att vidareutveckla i eget skapande arbete efter utbildningstiden. De nämner att de fått gedigna teknik- och materialutbildningar men kunskaper i det konstnärliga arbetet har det tagit lång tid att utveckla. Informant 9 säger att det tagit minst tio år att utveckla konstnärligt kunnande. Som nyutbildad handlade det mest om att använda sig av sitt kunnande från utbildningen i rent försörjningssyfte. Det innebar ett arbetssätt där material och metoder anpassades till beställares önskemål, även skissarbetet underställdes beställarens krav. Det handlade om att ”rätta sig efter de pengar som fanns” (Informant 9) och på så vis begränsades den konstnärliga friheten. Informant 9 talar om att visa sig ”duktig” att få bekräftelse, nya beställningar och hur det, enligt henne, hämmade det konstnärliga flödet. Först efter tio år av egen verksamhet

kunde informant 9 släppa duktighetskravet och utveckla det fria skapandet, som genererade det konstnärliga kunnande hon har idag.

Att utveckla kunskapen vidare har beskrivits med att fortsätta och testa och prova sig fram, finna kontinuitet i det konstnärliga arbetet, att formulera sig och inför andra beskriva det man gör till exempel i rollen som lärare. Att få tillhöra ett kollektiv där diskussioner kan föras och att driva ett eget företag anges av de yrkesverksamma konstnärerna som kunskapsutvecklande. Att få behålla lusten som drivkraft gör att man också reserverar tid för nya projekt, att sätta ut nya mål och inte kritisera sig själv för hårt säger den som arbetar deltid som konstnär. Den nyutbildade konstnären vill bygga på sina erfarenheter, att låta kreativa skapande perioder avlösas av mer reflekterande perioder där man får läsa och förkovra sig. Det anses utvecklande av informant 8 och slutligen säger informant 9: ”Nej, jag vill inte utveckla vidare, jag vill bara hålla på”! (Informant 9). Hon förtydligar sig genom att tillägga att hon hellre talar om fördjupning. Genom att hela tiden lägga till nytt menar informant 9 att ett fördjupat kunnande inte uppstår och det är vad hon nu vill, fördjupa den kunskap hon inhämtat.

6.7 Sammanfattning av empirin och övergripande slutsatser relaterade till forskningsfrågorna, analyssteg 1

Med utgångspunkt i analyssteg 1 av det empiriska materialet sammanfattas här på ett övergripande sätt hur den individuella kunskapen beskrivs, likaså hur förhållandet mellan handling och tanke ser ut i informanternas kunskapsbegrepp samt slutligen hur den individuella kunskapen vuxit fram och hur de ser på möjligheter att utveckla den vidare. Analyssteg 1 sammanfattas nedan i text vilket i detta avsnitt valdes för att resultatet lät sig bättre beskrivas och utvecklas i ord än med hjälp av en figur.

Individuell kunskap

Under intervjuerna har informanterna beskrivit både det generella lärandet och den personliga kunskapen. Utmärkande är att samtliga utgår från det individuella lärandet när de skall beskriva vad som betecknar lärande generellt. Grupperingarna studenter i konstnärverk, yrkesverksamma konstnärverkare och konstnärer visar inom sig generella drag men de individuella särdragen blir tydligare ju längre utbildning och arbetsfarenhet informanterna har.

I gruppen studenter beskrivs den *generella kunskapen* med att se och härma, att prova själv och att testa. Därefter kommer att visa och kunna lyssna och sist att läsa. När de beskriver den egna *individuella kunskapen* är det genom att kunna se, som de menar att de lär sig först av allt. Svårigheten att beskriva i ord vad den individuella kunskapen är visar sig genom att de helt enkelt säger att det är svårt att sätta ord på det egna kunnandet. En egen *vilja* och att iaktta vad andra gör beskrivs som elementära egenskaper i det egna kunnandet och därefter nämns utbildning och förvärvade erfarenheter som en del i kunnandet.

Konsthantverksgruppens informanter talar om det generella kunnandet som att lösa ett konkret problem, att kunna nå ett uppsatt mål men också att tillägna sig en förståelse och insikt, att vara medveten och ha *självvillit*. Litteratur och läsande ingår generellt men viktigast är görandet, att kunna handla praktiskt vilket relateras till förankring i kroppen, lagrat som kroppsminnen. Det är *den praktiska handlingen* som också står för de mest utmärkande i den individuella kunskapen liksom mentorskap eller lärande genom delaktighet i resonemang med kollegor. Att se och iaktta, att kunna tänka sig en process och produkt i förväg innan den är utförd och *att förstå sig själv* tar de upp som delar av det individuella kunnandet.

Konstnärerna ser det personliga tillvägagångssättet i arbetet som det som präglar synen på kunskap men de har även en tydlig generell bild av kunskap och ser *ansvar* och *mångfacettering* som en nödvändighet. Ordet lärande ses i den här gruppen som synonymt med utveckling, positiv erfarenhet, fördjupning och behov att inhämta ny kunskap genom att läsa och iaktta.

Det egna förhållningssättet till lärande är alltså tongivande i samtliga informanters svar på hur de ser på kunskap generellt. Noterbara skillnader mellan grupperna är ändå att studenterna först nämner att kunna lyssna, prova och se medan konsthantverkarna talar om förståelse och insikt och konstnärerna säger att kunskap generellt handlar om mångfald symbios och ansvar. Vid följdfrågor om skillnaden mellan generell- och individuell kunnande svarar studenter och konstnärer med att hänvisa till en skolsituation där kunskap i deras uppfattning inhämtas genom att lyssna till information och att läsa böcker som exempel på en generell kunskapsform. De yrkesverksamma konsthantverkarna däremot talar om det generella kunnandet som det som genom handling fastnar i medvetandet, kroppsminnet, att praktisera eller göra blir för dessa signifikant med kunskap. Därefter som god tvåa kommer att läsa böcker för att vidimera

och fördjupa sin kunskap. Konstnärerna involverar ett forskande förhållningssätt eller ett experimentellt förhållningssätt i den individuella kunskapen liksom förmågan att kunna interagera med andra människor och att kunna ta ansvar gentemot samhället och avnämarna av de produkter eller bilder de framställer.

Handling och tanke

Tanken är den faktor som sätter igång en process hos alla informanterna och sedan beskrivs pendlingsen mellan tanke och handling som ett symbiotiskt förhållande under hela den skapande arbetsprocessen. Tanken gestaltas i form av skisser, på papper eller bilder i huvudet och kan vara en snabb impuls likaväl som en lång tankekedja av idéer innan handlingen tar vid. Under processens gång utvärderas utformning och materialhantering mot den ursprungliga idén och tanken bidrar på nytt genom att i analysen sammanställa resultatet av en handling med den inre bilden eller skissen på papperet. Slumpgenererade resultat kan bidra till att nya tankar uppstår, som genom vidare bearbetning i handling berikar ursprungstanken/idén eller står för något nytt och annorlunda. Slumpen som ett resultat av handling kan således i informanternas utsagor till del, eller någon gång helt och hållet, bidra till ett resultat. Handlingen är detsamma som praktisk verksamhet eller görandet medan tanken motsvarar en idé som ännu ej är verbaliserad, men som kan visas som en skiss på ett pappersark eller formad i ett enkelt tredimensionellt material, såsom till exempel ett papper.

Kunskapsutveckling

Det egna kunnandet har initierats genom viljan och lusten att prova, fantasi och föreställningsförmåga samt ett tillåtande bemötande från de omgivande medmänniskorna. Envishet och uthållighet betonas också av informanterna som viktiga aspekter i deras kunskapsutveckling men återkommande framstår den positiva och tillåtande attityden samt dialogen, som de mött från medmänniskorna i deras närhet, som det mest betydelsebärande. Det har rört sig om föräldrar, likasinnade kamrater, eller medlemmar i olika intressegrupper. Det är även mentorer eller lärare och i det sammanhanget nämns också utbildning som pådrivande faktor för deras kunskapsutveckling. Skolslöjden har spelat roll för två av informanterna genom mötet med engagerade och tillåtande lärare, medan övriga inte såg slöjden i skolan som betydelsefull för den kunskapsutveckling och det kunnande de har idag. Det egna arbetet har också bidragit och gett erfarenheter viktiga för kunnandet och här betonas

särskilt den konstnärliga mognadsprocessen som behöver lång tid för att kunna utvecklas.

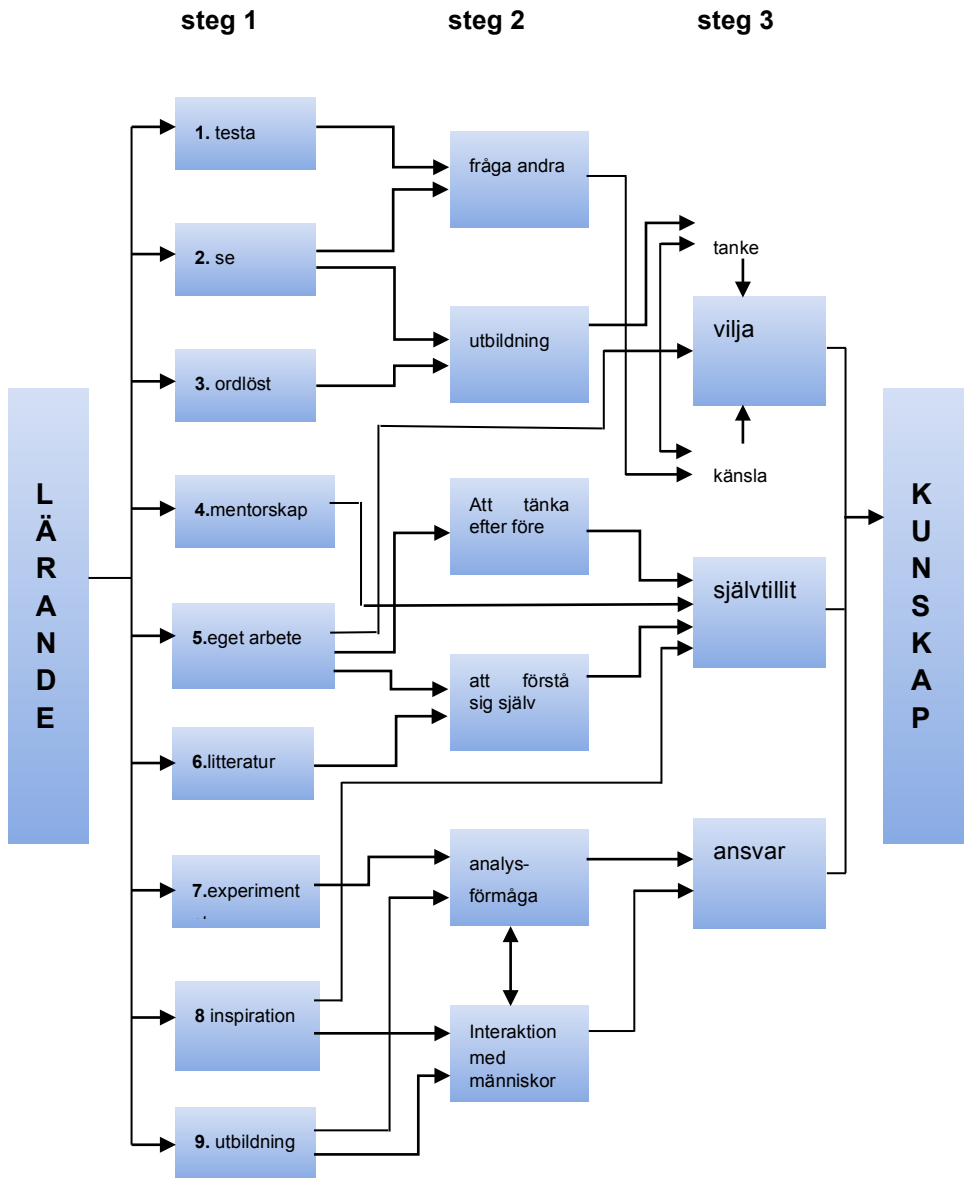
Att fortsätta att testa och prova, få behålla nyfikenheten och lusten till det kreativa arbete är tongivande i svaren på hur kunskapen kan utvecklas vidare. Mötet med människor, kommunikation med det omgivande samhället, möjlighet till försäljning och att kunna försörja sig på sitt arbete nämns som ingredienser viktiga för ett utvecklande förhållningssätt och till sist nämns också vidareutbildning. En av informanterna betonar att fördjupning av det redan uppnådda kunnandet är en viktig och i vår tid ofta förbisedd del av kunskapsutvecklingen, som tenderar att i en allt snabbare takt av information och nyhetsflöden bli ytlig och mindre beprövad.

6.8 Analyssteg 2

Under intervjuerna beskrev informanterna det generella lärandet och den personliga kunskapen. Det visade sig att samtliga informanter utgick från det individuella lärandet när de skulle beskriva vad som betecknar lärande generellt. Grupperingarna studenter i konsthantverk, yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer visade inom sig generella drag men de individuella särdragen blev tydligare ju längre utbildning och arbetserfarenhet informanterna hade.

I syftet med arbetet finns beskrivet en avsikt att lyfta fram skapande människors uppfattningar om det egna skapande arbetet, den individuella kunskapen och förståelsen för begreppen praktiskt och teoretiskt hos varje individ. I ett ytterligare försök att fokusera och nyansera det individuella i kunskapsbegreppet hos praktiskt verksamma människor, analyssteg 2, försökte jag att distansera mig till informanterna och frikoppla tänkandet från de tidigare valda grupperingarna. Den personlighet som kunde tänkas vara kopplad till grupperingarna skalades bort och istället betraktades varje informant som en fristående individ. Data från intervjuerna användes återigen men betraktades nu som en helhet. I denna tvärgruppsanalys fokuserades kunskapsbegreppet hos var och en för att se om det fanns individuella eller generella särdrag mellan individernas uppfattningar om kunskap och lärande. Det skedde genom utarbetandet av en modell (figur 5 nedan) över varje svar om hur lärande utvecklas till kunskap. Informanterna ordnades från 1–9, i en kronologisk ordning baserad på intervjuordningen. Från varje individ noterades som steg ett i

figur 5, det mest frekventa ordet, som använts i det specifika samtalet om lärande och individuell kunskap under intervjuerna. De ord som noterades som mest frekventa för *lärande och individuell kunskap*, (steg 1) var: testa, se, ordlöst, mentorskap, eget arbete, litteratur, experiment, inspiration och utbildning. Därefter, (steg två) i figur 5, gjordes ännu en individuell analys av intervjumaterialet för att se hur informanterna beskrev det mest *betydelsebärande i deras respektive kunskapsutveckling*. De ord som beskrev det viktigaste i kunskapsutvecklingen var: fråga andra, utbildning, att tänka efter före, att förstå sig själv, analysförmåga och slutligen interaktion med andra människor. Informanterna ombads under intervjuerna att beskriva lärande och den personliga kunskapen genom att fokusera på det medhavda föremålet. I dessa beskrivningar av hur de gått tillväga för att framställa sina föremål utkristalliserades tre ledord (steg 3) som återkom hos flera av informanterna. Dessa ord var: vilja, självtillit och ansvar. Analyssteg 2 sammanfattas och förtydligas i en modell (figur 5) nedan. Modellen beskriver hur orden analyserades fram ur intervjumaterialet. Den skall inte uppfattas hierarkisk utan visar stegen i en kronologisk ordning såsom de beskrivs ovan.



Figur 5. Modell av analyssteg 2.

Orden i steg 1 härrör från samtalen om den personliga kunskapen och hur det är att lära sig. Informant 1 svarar att hon ”/.../ börjar gärna direkt i materialet för att jag vill *testa* direkt” (Informant 1). Hon återkommer till att det alltid går att testa sig fram, även då hon inte har kunnandet med sig, hon testar och provar. Informant 2 svarar: ”Ja, genom att *se* är den första tanken jag får. Att man ser och så gör man likadant” (Informant 2). Iakttagelseförmågan, att se och uppfatta återkommer han till och talar om ”ögats kunskap” (Informant 2) också när det gäller att avgöra om ett föremål är tilltalande eller inte. Informant 3 beskriver sitt lärande som svårt att sätta ord på (i figur 5 används ordet *ordlöst* för att beskriva ovanstående uttalande). Hon talar om en intuition eller magkänsla som vägleder henne. ”Nej alltså... jag vet inte mer vad jag skall säga, det är väl mina saker... det är väl lite så att jag bara gör dom” (Informant 3). Informant 4 beskriver sitt lärande som en iakttagelse av vad andra gör. Hans kunskaper har vuxit fram genom att han arbetat nära en *mentor*. Att få dela verkstad med en erfaren hantverkare har för honom varit det mest betydelsebärande i lärprocessen. Informant 5 anger *det egna arbetet* som den viktigaste faktorn för sitt lärande: ”... egna erfarenheter, att göra och göra igen” (Informant 5). Nästa informant talar om läsandets betydelse för lärande och kunskapsutveckling (i figur 5 används ordet *litteratur* som synonym till läsande):

”För mig är det oerhört viktigt *att läsa*. Jag läser oerhört mycket... det är viktigt att lägga mycket tid i den här förberedelsefasen ... å sen när man väl kör igång ... då är läsandet en viktig del. Jag är väldigt van vid att läsa om vi säger så, så det gör väl att jag behöver det också” (Informant 6)

Informant 7 svarar att hon *experimenterar*, testar och provar. ”Man kan i princip lära sig väldigt mycket själv genom att vara nyfiken och undersöka en sak” (Informant 7). *Inspiration* används av informant 8 som det mest betydelsebärande i hans lärande. Han inspireras av att studera helt andra saker eller materialområden än textil och han inspireras av att läsa om helt andra saker, ”allt från historia, geografi, humaniora eller naturvetenskap” (Informant 8). Slutligen informant 9 talar om *utbildning* som det mest betydelsebärande i hennes kunskapsinhämtning. Hon beskriver sina skolår och slöjden som en viktig faktor, lyfter fram sin textillärare i grundskolan som ”lockade fram saker hos mig” (Informant 9). Utbildning har sedan blivit det som sätter igång hennes processer i form av att hon studerar och sätter sig in i olika teman eller projekt som hon vill driva vidare i sitt textila arbete. Orden som utkristalliserades i steg 1 visade sig ha gemensamma nämnare så till vida att de alla kan ingå i en skapande process. De kan utgöra en *beskrivning av ett handlingsmönster* från det första ordet *testa* till det sista *utbildning* och med de

mellanliggande orden som strategier för att ta sig fram i ett skapande arbete (se figur 5 steg 1 ovan).

Steg 2, i figur 5, visar hur de olika individerna resonerar och betonar det mest *betydelsebärande i deras respektive kunskapsutveckling*. Här visade det sig att flera individer förde ett liknande resonemang, i figur 5 tydliggjort genom de pilar som förenar individen med beskrivningen av det mest betydelsebärande inslaget i kunskapsutvecklingen. Således anger både informant 1 och 2 att *fråga sig fram* är en konstruktiv väg. ”Man pratar ju med folk här runt omkring som man vet har lite kläm på saker och ting (Informant 1). Den andre informanten uttrycker sig genom att säga:”... en som berättar för en ... ja som en lärare i skolan eller som en lärare i livet i allmänhet” (Informant 2). Han beskriver hur hans far gav honom en kniv redan när han var fem-sex år: ”Det måste ha varit där någonstans som jag började fråga och göra likadant som han. Det är som att göra som sin förebild” (Informant 2). Samme informant talar också om betydelsen av *utbildning* för sin kunskapsutveckling, hur han alltsedan lågstadiet gillat att måla och skissa och hur han tilläts av sin slöjdlärare att lösa sina uppgifter på sitt alldeles egna sätt. Även informant 3 talar om utbildningens roll i sin kunskapsutveckling. Genom sina utbildningar har hon fått möjlighet att genomföra alla idéer hon burit inom sig:” /.../ utbildningen har lett till att ta tag i det helt enkelt” (Informant 3). Informant 4 ger inget direkt svar på vad som har betydelse i hans kunskapsutveckling, han talar på nytt om betydelsen av att se på hur andra gör och att lita till sig själv. Informant 5 säger att hennes förmåga *att tänka efter före* är betydelsefullt liksom att *förstå sig själv*. Hon säger att det är viktigt att i förväg kunna se ”man måste ju kunna se ... linjerna i luften! Jag måste kunna se var grejen slutar” (Informant 5). Vidare hänvisar hon till förmågan att förstå sig själv: ”Lära att förstå sig själv, det tror jag är jätteviktigt om man ska kunna göra någonting och så man fattar varför, varför håller jag på med det här” (Informant 5). Även informant 6 talar om vikten av självkänedom genom att nämna sitt speciella sätt att förbereda sig och sätta igång en process. Han ser det han vill åstadkomma som en mental bild framför sig:

”Jag visualiserar oftast något föremål eller tillstånd som jag vill befinna mig i efter en viss tid ... jag kan se det så tydligt i färg och i tre dimensioner inne i huvudet ... Ja så funkar det för mig och det spelar ingen roll om det är ett problem som är hantverksmässigt eller vad det nu kan vara eller om det är med datorer eller vad som helst” (Informant 6)

Informant 7 och 9 lyfter fram *analysförmågan*. Informant 7 säger att hon måste kunna analysera egna och andras arbeten för att förstå och skaffa

sig ny kunskap. Även informant 9 talar om analysen som en viktig och betydelsebärande del av sin kunskapsutveckling. Hon samlar information och material som hon med analysens hjälp hanterar till en inspirationskälla, den som sedan leder hennes projekt vidare. Informant 8 betonar *interaktionen med människor*, besökare på hans utställningar eller de människor han möter i perioder mellan sitt skapande arbete och annat inkomstbringande arbete. Slutligen informant 9 som även hon talar om interaktion med människor, i hennes fall ofta spännande möten med nya människor från andra kulturer och med andra levnadsmönster. Att kunna ta tillvara kunskapen som uppstår i möten med andra människor är för informant 8 och 9 en betydelsebärande faktor i deras respektive kunskapsutveckling. Det jag fann, redovisat som steg två i figur 4, var således att det fanns flera gemensamma nämnare för vad de olika individerna i undersökningen nämnde som betydelsebärande i deras respektive kunskapsutveckling.

Steg 3 i figur 5, är en sammanställning av orden över de mest betydelsebärande inslagen i framställandet av ett föremål. Här utkristalliserar sig tre ledord *vilja*, *självförtroende* och *ansvar*. Ledorden gick att föra tillbaka till den enskilde individen och inte förrän vid detta moment i analyssteg 2, visade det sig att de informanter som angivit ett likvärdigt ledord också hade den tidigare grupp-kategorin konsthantverksstudenter, konsthantverkare eller konstnärer gemensam. Således fann jag i steg 3 en gemensam nämnare för varje individ inom den första grupperingen, konsthantverksstudenter, en nämnare som alla i den tidigare gruppen tog upp som viktig faktor men som inte i de övriga grupperna nämnts av samtliga individer och på samma sätt kunde individerna i de andra två grupperingarna återfinnas. De tre ledorden som alla utmynnade i kunskap är således vilja – självförtroende – ansvar, se steg 3 ovan. Nedan följer en utveckling av analysen kring de funna ledorden i figur 5, steg 3.

Vilja

En av informanterna svarade på frågorna om hur kunskapen hon hade med sig utvecklats och om hon kunde beskriva de kunskaper som låg bakom det egentillverkade föremålet:

Man har ju gått i skolor som varit väldigt estetiska och så ... så där har man ju kunskap att tänka på ett visst sätt (Informant 1).

Spontant hänvisade informant 1 sitt kunnande till de skolor hon gått innan sin konsthantverksutbildning. När hon ombads att förtydliga vad hon

menade med kunskap på ett estetiskt sätt svarade hon att det handlade om färg och form och att produkten skulle tilltala ögat, hennes öga.

... jag gör den ju efter mitt öga, inte för andras ögon utan jag tänker ju bara på mig själv. Det är så, kunskaper kommer ju hela tiden när man har gått olika utbildningar (Informant 1).

Min följdfråga blev om hon inte måste kunna något om det material hon valt att arbeta i och på det replikerade hon att det inte var nödvändigt utan kunskapen låg i viljan

... jag tror det är mer en vilja. Bara man vill lära sig då är det ju inte så svårt egentligen! (Informant 1).

Informant 1 säger om sin kunskap att den drivs framåt av viljan och att viljan att testa är för henne de centrala begreppen i kunskapandet. ”Jag har ju ingen aning om hur det fungerar... så jag tror att det är mer en *vilja*. Bara att vilja lära sig, då är det ju inte så svårt egentligen” (Informant 1).

Informant 2 och 3 talar om viljan, uttryckt som *den egna viljan*, i form av lusten att göra något eget, något personligt. ”Jag tror jag gick en annan väg än de flesta av mina slöjdkamrater. Det blev oftast originella lösningar på lärarens uppgifter, ja *jag löste dom på mitt sätt*” (Informant 2). När han fick arbeta efter egen vilja, lösa uppgifter utan korrigeringar, då motiverades informant 2 att fortsätta och utvecklade sin kunskap.

Informant 3, talar också om viljans betydelse för sin kunskapsinhämtning. ”Jag lär mig enklast om jag *vill* lära mig något nytt” (Informant 3). Viljan driver henne att testa och hon talar om ett stegvis inhämtande av kunskap, en typ av utveckling eller att växa. Informant 3 betonar hur hon har en strävan i sitt formspråk mot stramhet och enkelhet. På frågan om hon valde att utforma sitt föremål med dessa egenskaper eller om slumpen medförde att det blev så, svarade hon: ”Nej jag *ville* ha den stram och ren, enkel ... så det har jag gjort medvetet” (Informant 3). Hon talar vidare om att hon går efter sin egen uppfattning om hur det skall vara, efter vad hon tycker är stramt eller enkelt, sin egen ”magkänsla” [här tolkat som vilja] (Informant 3). I samtalet om en av hennes tidigare produkter beskriver hon tydligt hur viljan att få till stånd ett visst uttryck drev henne till olika experiment innan hon nådde det resultat hon ville åstadkomma. Föremålet skulle ges ett intryck av naken berggrund och för att åstadkomma det fick hon experimentera:

Jag provade ju varmluftspistol och fick inte det rätta uttrycket när jag skulle ha den förstörda glaciären ... men så vaknade jag en morgon ... cigaretter! Vi röker inte

nån av oss men jag hade en ... vi åker ibland till Spanien så jag hade några torra spanska cigaretter så jag stod och rökte dem för att få den där svärta runt om som jag ville. Varmluftspistolen bara smälte tyget men cigaretten smälte tyget med svärta runt omkring så det blev som jag ville ha ... berggrunden under (Informant 3).

Hon berättar vidare att vid till exempel redovisningar säger studiekamraterna att hennes formspråk är tydligt, även om hon själv inte alltid upplever det. De ser emellertid hennes vilja och hennes strävan ett nå ett eget personligt uttryck.

Även informant 5 beskriver viljan som en viktig egenskap förknippad med kunnande och kunskap. Hon talar om att hon måste vara självutlämnande och våga visa vad hon vill med formen så att hennes produkter går att koppla till just hennes karaktäristiska formspråk. Informant 5 understryker också att det inte räcker med att göra saker som liknar det andra gör. Hon vill mer, göra former som ingen har sett förut. Det är hennes ständiga utmaning och hon kopplar viljan till målinriktning och de kvalitetskrav hon ställer på sitt eget arbete (Informant 5).

Sammanfattningsvis kan sägas att grundstrukturen för det egna lärandet uttrycks hos informanterna som en *vilja att lära* och viljan eller lusten att lära genom att se och göra. Motivationen att utveckla sitt lärande och sitt kunnande beskrivs också som en *vilja* till utveckling. Kunskap som informanterna 1, 2, 3 och informant 5 uppfattar den kan formuleras som *tanke – känsla – vilja*, där viljan är grundläggande för den aktivitet och handling som driver kunnandet framåt.

Självförolit

Informanterna 4, 5, 6 och 8 talar om självkännedom och *självförolit* som en nödvändig faktor i kunskapsinhämtandet och den drivkraft som gör att de upprätthåller och framhårdar i sitt arbete. Informant 4 talar om att uppnå säkerhet i det han gör, att han är bra på att se och iaktta och att han fokuserar detaljer. ”Jag tänker aldrig på vad jag gör ... jag kan hantera kniven ... få fram saker som går att sälja (Informant 4). Mötet med kunder bidrar för informant 4 till en större *självförolit* genom att se hur de väljer och hur de resonerar inför hans produkter.

Informant 5 talar om vikten att kunna lita på sitt eget omdöme och att ha kunskap att kunna bedöma vad som är bra och mindre bra. Hon talar om ”... läran att förstå sig själv, den tror jag är jätteviktig om man ska kunna göra någonting...” (Informant 5). Hon talar vidare om vikten att kunna

känna tillit i arbetsprocessen att förstå helheten och äga insikt om hur en påbörjad produkt kan formas och avslutas. ”När jag är mitt i någonting och inte har slutet där så måste jag ändå kunna veta ... kunna se linjerna innan ... *kunna lita på* att det faktiskt kommer att sluta där borta” (Informant 5). Medvetenhet om vad som sker är för informant 5 ett annat uttryck för självtillit genom att hon betonar att hennes medvetenhet är oartikulerad men hon vet innerst inne hur det skall vara. ”Jag tror man måste vara väldigt, väldigt, väldigt medveten om vad man gör, vad man håller på med, för att det skall bli det som det blir” (Informant 5).

Att ha ett uppsatt mål att nå är drivkraften för informant 6. Han säger att det i den processen ”... finns ett väldigt driv, att man är sugen på att uppnå målet som jag ser framför mig, bildmässigt. Jag vet precis vart jag vill någonstans!” (Informant 6). Informant 6 betonar vikten av att känna historien bakom en typ av föremål, *tillit* till det traditionen fört vidare, varför det ser ut som det gör och varför man valt ett speciellt virke.

Det är ingen slump att man valt det här. Det finns en utprovad tradition som visar att det här är något att jobba vidare med. Man kan ändå variera det här föremålet i all oändlighet, göra sådana här återigen och återigen och ändå göra nytt hela tiden (Informant 6).

Drivkraften i kunskapsinhämtande, för informant 6, finns i den egna tilliten till tradition och erfarenhet erövrad av generationer före hans egen och vidareutvecklad genom honom och andra som för traditionen vidare.

Informant 8 talar om vikten av självtillit genom att beskriva delar av processen bakom sin artefakt. Han säger att när han skall göra en bild måste han lämna det han tidigare lärt sig och gå in i sig själv.

... för att göra egna bilder så måste man pröva sig själv på så många olika sätt. Det är en process som kommer inifrån, det är också en uppgörelse kan man väl säga med sig själv. Det skall leda till ett godkännande, jag skall godkänna för mig själv det jag gör för att kunna sätta upp den här på väggen och visa för andra. För att inte bli beroende av vad andra tycker om det här så har jag godkänt det för mig själv! I botten finns ju en kunskap, först den praktiska och så den mer teoretiska men sedan handlar nästan alltihop om att lita till sig själv. Att lita på sig själv (Informant 8).

Självtilliten tillskrivs av informanterna utgöra både en säkerhet i handlandet att veta hur verktyg och material fungerar, utan att behöva tänka på det och en trygghet i kunnandet. Självtilliten bidrar med trygghet i kunnandet och i traditionen kring kunskapsområdet, likaså tillit till och vetskapen om hur kunskapen kan utvecklas vidare och känslan av trygghet inför resultatet av arbetet.

Ansvar

Hos informanterna 7, 8 och 9 finner jag hos var och en ett sorts uttryck för ansvar eller ansvarstagande. Informant 7 talar om sitt ansvar för helheten, uttrycket, kvalitén och funktionen i det hon gör. Informant 7 säger att det är lätt att gå vilse i uttrycket och glömma funktionen, hon vill att det skall gå att använda det hon gör. Informant 7 talar om alla de möjligheter som hennes arbete erbjuder men längtar efter att finna en metod som hjälper henne att ta ansvar för helheten. Smyckena får inte bara blir perfekta i ytan de ska också vara användbara och hålla hög kvalitet.

Det är ju mycket som är konceptbaserat numera men för min egen del så tycker jag väldigt mycket om att inte bara köra tankemässig attraktion utan även hur det är genomförbart (Informant 7).

Vid intervjutillfället har informant 7 just börjat på ett jobb som grupp- ledare för designers i smyckebranschen. Genom det arbetet får hon möta många användare av smycken och det ger henne förståelse för deras resonemang och tankar. Informant 7 påpekar att det inte handlar om att rikta in sitt eget uttryck efter kundernas önskemål utan att få en förståelse även för funktionen och användarvänligheten i det hon gör. En metod för att ta ansvar för helheten, det är för informant 7 en viktig ingrediens i kunskapsbegreppet.

Informant 8 uppehåller sig länge vid den berättelse som han vill förmedla i sina bilder. Informant 8 talar om ansvaret han känner för att dessa berättelser blir gjorda. Figurerna i hans bilder möts på olika vis och i mötet uppstår en historia som han känner ansvar för att den får bli berättad. Informant 8 arbetar därför kontinuerligt med varje bild utan uppehåll. Om han skulle tillåta sig ett uppehåll i den pågående processen, ta upp arbetet en vecka senare, då skulle den pågående berättelsen inte finnas kvar. Hans koncentration kring arbetet med figurer och bokstäver, som tillsammans blir berättelsen, får inte störas av annat än de vardagsrutiner som ständigt pågår. Varje berättelse är unik och den uppstår i det skapande ögonblicket. Informant 8 planerar inte innan, bestämmer enbart material och eventuell storlek. Berättelsen börjar som en spännande resa där han är det redskap som för berättelsen framåt och hans ansvar är att låta detta ske.

Informant 9 har ofta i sina bilder ett budskap men i hennes fall är det ett mycket medvetet budskap. Informant 9 undersöker noggrant, samlar material, läser, reser för att samla in så många aspekter som möjligt kring det tema hon arbetar med. Informant 9 har gjort många politiska inlägg i sina

arbeten och det finns i dem ofta ett starkt engagemang för den utsatta människan eller ett avståndstagande för skövlingen av jordens tillgångar. I allt informant 9 gör känner hon ett ansvar för människans livsvillkor. Hon talar om sitt arbete som en livsinställning som en del av sitt ansvar som medmänniska. Informant 9 tänker inte i första hand på att bilderna skall finna köpare och kunna säljas. Hon arbetar för att hon har något att säga, att hon har ansvar för att föra fram ett budskap. Det ingår i kunskapsbegreppet för informant 9.

Sammanfattningsvis kan således kunskapsbegreppet beskrivas med *viljan* som den starkt drivande och aktiva aspekten vilken sätter igång kunskapsprocessen och genererar kraft att söka sig vidare. *Själv tilliten* är nödvändig för att nå det uppsatta målet i sökandet efter ny kunskap och i syfte att finna det egna uttrycket. Slutligen kommer även *ansvaret* in i bilden av kunskap genom att kunna stå för kvalitet och ändamålsenlighet och som ansvar för produktens roll i det omgivande samhället. Informanterna är i figur 4 ovan, införda som informant 1–9. Genom att följa pilarna bakåt i figuren, tillbaka till den enskilde individen, uppdagades det att orden vilja, själv tillit och ansvar gick att härleda till de tidigare grupperingarna konsthantverksstudenter, yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer. Således visade sig ordet vilja stå som ett gemensamt ord för samtliga informanter i den tidigare konsthantverksstudentgruppen, själv tillit för de yrkesverksamma konsthantverkarna och ansvar som ett gemensamt ord för alla i den tidigare konstnärgruppen.

6.9 Fenomenet praktik och teori eller praktiskt och teoretiskt

Resultatet har väckt frågan hur informanterna egentligen beskriver fenomenen praktik och teori, liksom uppfattningen av praktiskt och teoretiskt. Vilken förståelse finns för dessa begrepp, följande resultat av analysen strävar till att svara på denna fråga. Informanternas svar har även här analyserats var för sig, tvärs över de tidigare grupperingarna. Att betrakta varje individs svar var för sig, inte som en del av en grupp, öppnade för möjligheten att se på fenomenet praktik och teori rent individrelaterat. Det bidrog till upptäckten av två olika sätt att förhålla sig till begreppen.

I det empiriska materialet har således identifierats två olika uppfattningar av praktik och teori respektive praktiskt och teoretiskt. Den ena uppfattningen som omfattar utsagor från fem av de nio informanterna ser *praktik och teori som ett divergent förhållande*, där praktik och teori således är åtskilda i arbetsprocessen. Den andra uppfattningen, från utsagor av fyra informanter, ser *praktik och teori i ett koherent förhållande*,

där praktik och teori samverkar i arbetsprocessen. Här beskrivs först hur ett divergent förhållande mellan praktik och teori uppfattas och sedan vad som kännetecknar ett koherent förhållande mellan praktik och teori. Till sist görs en jämförelse med hur informanterna uppfattade *handling* och *tanke*.

Praktik och teori, divergent

Begreppet *praktik* uppfattades av fem av de nio informanterna (Informant 1, 3, 4, 5 och 7) som studierelaterat, att det hör till ett utbildningssystem och förknippades med att praktisera. Orden mentor och lärling nämndes i detta sammanhang och att man ”möter andras erfarenheter som man sedan testar” (Informant 7). Samma informant betonar att under praktik prövar man något nytt, frångår att göra som man brukar och går medvetet in för det nya arbetssättet (Informant 7). Även informant 3 betonar att under praktik provas något nytt, en ny arbetsform eller ett nytt arbete i studieförhållande. Signifikant är att någon visar, att det handlar om ett praktiskt arbete och att det resulterar i en produkt (Informant 3).

Praktik är också ordet för ”ett rum där man praktiserar en yrkeskunskap” (informant 5). Vid frågan om de har en praktik där de utövar sitt yrkeskunnande så blir samfällt svaret att praktik relateras till en läkarpraktik eller annan vårdrelaterad verksamhet. Den egna verksamheten utövas i en verkstad (Informant 4 och 7) eller en ateljé (Informant 1, 3, 5).

Kunskap involveras i ordet praktik på så sätt att praktiken genererar kunskap, både praktisk och teoretisk kunskap. Genom att få delta i en praktik, lära nytt och diskutera det nya tillsammans med andra, som deltar i samma praktik, läggs ny kunskap till det egna kunnandet. Den teoretiska kunskapen, som tillägnas i praktiken står för instruktioner som ges muntligt eller skriftligt. Den nämns mer i förbigående och svårigheten att knyta ihop praktik och teori tydliggörs, det betraktas var för sig. Informant 4 säger: ”Praktik, då tänker jag på studier, att man är på praktik men annars tänker jag väl på praktiskt och teoretiskt, att det är själva görandet. Inte teorin” (Informant 4).

Teori beskrivs till skillnad från praktik som en kunskap där handlingen inte består av att göra utan av att tänka. Ord som tanke, fundering, spekulering står för teori men också ett analyserat kunnande, vetenskapligt fastställt och därmed skilt från den hantverkliga verksamheten.

Det är ett mer vetenskapligt teoretiskt sätt, ett analyserande, medvetet analyserande eller fastställt. Ja ett teoretiskt kunnande, icke praktiskt kunnande (Informant 5).

I detta sammanhang nämns också böcker och texter men även seminarier och föreläsningar. ”Läsa och lyssna” säger Informant 1. Vid följdfrågan om hur teori gör sig gällande i den hantverkliga verksamheten svarar Informant 3 att det beror på vad som avhandlats under till exempel en föreläsning, om det varit något som intresserat kan teorin fungera som inspiration. Informant 4 säger att teori är tankeverksamhet och inspiration. Han talar om hur han provar som första led och om det inte fungerar och han inte förstår varför, då söker han hjälp i teorin: ”Jag har nog provat och sedan inte förstått vad det är som är fel och då har jag försökt att läsa mig till det” (Informant 4).

Teori är något som man kan fundera på (Informant 7), hård fakta som kan leda till filosofiska resonemang och på så vis kan teorin utgöra en startpunkt för ett ting eller snarare för en process, som mynnar ut i ett ting. En teori är något att skriva ner eller bära inom sig, en skiss. Teori ses som steget före det praktiska. Teori kan också vara något retrospektivt, något som uppstår i samband med en analys (Informant 7).

Ordet *praktiskt* relateras till arbetet eller det egna görandet. ”Praktiskt, då kan du göra någonting själv” (Informant 1). Det relateras också till redskap och rörelser i samband med hanteringen av material och redskap. Det praktiska liknas vid användarvänlighet och funktion. ”Praktiskt associerar jag mer till hanterbart, användarvänligt. Praktik är en plats där man utövar ett yrke. Praktisk har mer med hanterandet att göra” (Informant 5). En människa kan vara praktisk i så motto att hon är mycket kunnig inom sitt fält, erfaren och van att handskas med problem och kan lösa dem snabbt.

Det är bra att vara praktisk genom att kunna mycket om det man behöver kunna / ... / jag behöver kanske inte sitta och kämpa i tre veckor för att få till det rent praktiskt utan att kunna tillräckligt mycket för att se och klara av det på en dag, det är praktiskt (Informant 7).

Teoretisk är svårare att urskilja från teori och de båda orden uppfattas i stort ha samma betydelse. Begreppet teoretiskt rymmer dock i sig flera frågeställningar, såsom en öppen teori och är inte målinriktat på samma sätt som teori uppfattas vara. Informant 5 säger följande: ”En teori är mer definitiv. Teoretiskt finns det en öppenhet i det är kanske inte så bestämt” (Informant 5). En teori betraktas som praktiskt möjlig, medan teoretiskt upplevs som rimligt men inte nödvändigtvis praktiskt genomförbart. Teoretiskt uppfattas som en idé om något, men idén är inte eller behöver

inte vara praktiskt genomförbar. Det exemplifieras med orden, ”teoretiskt sett är det möjligt men rent praktiskt fungerar det inte” (Informant 7). Informanten förtydligade genom att nämna till exempel den tänkta funktionen hos ett föremål, som i teorin kunde upplevas rimlig, men vid ett praktiskt prövande kunde det visa sig att den inte fungerade (Informant 7). I teorin saknas en dimension, nämligen inlevelsen av det praktiska. En människa uppfattas som teoretisk i så motto att hon tänker och kan se för sitt inre processer och resultat, men som konsthandverkare uppfattar man sig samtidigt praktisk. Informanterna menar att möjligheten att tänka teoretiskt kräver ett praktiskt kunnande.

Praktik och teori, koherent

Praktik och teori som ett sammanhängande begrepp kunde utläsas i fyra utsagor bland de nio informanterna. Informant 2, 6, 8 och 9 talade om praktik och teori som en viktig och sammankopplad del av deras arbetsprocess. Utmärkande för detta synsätt är att det beskrivs som ett flöde som börjar med handling, att utföra eller praktisera, öva på eller testa något nytt.

Praktik, det är egentligen det som är förenat med någon form av handlande / ... / något konkret resultat i form av något handlande. Det behöver kanske inte vara något resultat precis presenterat, men det är ändå någon form av handlande man utför (Informant 6).

Ordet praktisera nämns men här med en annan innebörd. Det handlar här om att praktisera en egen idé, pröva på något som tidigare varit okänt. Det beskrivs som att kullkasta en tanke och ge sig in i det okända vilket ofta sker i en skapande process. Informant 8 säger att praktiken är hela tiden närvarande i hans verksamhet: ”Så fort man kullkastar något eller ger sig in i det okända så börjar man ett nytt äventyr. Alltså man praktiserar någonting då, prövar på” (Informant 8). Praktik relateras till att använda sin kunskap för att komma fram till ett personligt uttryck:

Ja alltså för mig handlar det ju väldigt mycket om att jag har ett material och teknikkunskap å känsla å så, men det viktiga är att använda den där kunskapen för att det skall bli ett uttryck (Informant 9).

I arbetsprocessen används *teori* för att beskriva en närmastoreflekterad väg i kunskapsinhämtandet. Det likställs med tyst kunskap ”som man nästan inte är medveten om” (Informant 9) tillägnad genom erfarenhet, försök och misslyckanden. Vid ett upplevt misslyckande behövs fördjupning i teorin för att förstå, för att kunna prova på nytt och därmed komma vidare. Det handlar om att återställa flödet, sammanlänka

intuition och slump med förståelse (Informant 9). Information om verk-
ningsgrader för material och metoder inhämtas via litteratur eller andra
nedskrivna, tidigare gjorda erfarenheter, för att kunna analysera och förstå
det uppkomna resultatet. Med hjälp av teorin kan resultatet återupprepas
eller undvikas alltefter vad den nya insikten och förståelsen gett. Det kan
också uttryckas som kunskapen om eller förståelsen för orsak och verkan
(Informant 2).

Teori beskrivs även som en avsikt, en teori som finns bakom varje arbete
och utgörs av en bestämd avsikt som kan sätta igång hela arbetsprocessen
(Informant 8). En annan informant beskriver teorin som en karta, en
teoretisk bild, vägledande mot målet

Teori är ju, vad skall vi säga, en mer ... abstrakt bit av det tillstånd jag vill befinna
mig i eller uppnå, eller det jag vill utföra, tankemässiga konstruktioner av en situation
eller ett föremål eller en handling. Kartan möjligtvis kan va det som är teori i det här
fallet, att man har någon form av idé eller vision eller skiss ... som vägleder mig i det
arbete jag sedan skall utföra när jag skall leta mig fram mot det slutmål, som jag vill
komma till. Man skapar ju någon tankebild eller någon konstruktion, komponerad av
känslor och fakta, man läser, ser på bilder och har önskemål om tillstånd. Det skapar
ju någon form av teoretisk bild och sedan försöker jag väl att praktisera detta
(Informant 6).

Teorin uppfattas slutligen också som inhämtad kunskap via läsning av
litteratur, ”snabba blixtbelysningar” (Informant 9) som antecknas och som
sedan används som vägledande i det praktiska handlandet. Vikten av en
balans mellan det teoretiskt tänkta och det mer intuitiva praktiska hand-
landet, betonas som en mycket viktig balans. För mycket tankemässiga
konstruktioner upplevs som hämmande för det skapande arbetet av In-
formant 9. I teorin lurar ett facit att mäta mot, en vilja att sträva till medan
praktiken erbjuder ett mer intuitivt, slumpartat resultat, praktiken lockar
fram det nya (Informant 9).

Praktiskt liknas vid ändamålsenlighet eller vid en egenskap som ett
föremål kan ha. Att som människa kunna vara praktisk uppfattas som
förenat med lust och ordningssinne (Informant 8). Däremot att bli
betraktad som en *teoretisk* människa uppfattas orimligare. Teoretiskt be-
skrivs som inhämtade kunskaper via medier som till exempel böcker,
artiklar, skrivna instruktioner eller recept, vilka kräver ett praktiskt
kunnande för att kunna förstås fullt ut. Som exempel på detta nämner
Informant 2 att man måste förstå vad som händer när en sås skär sig om
man ska kunna reparera den. Samme informant säger också att det är svårt
att få till en bra meny om man inte tänker igenom den och får de olika
smakerna att harmoniera med varandra (Informant 2). En människa

uppfattas som en varelse som äger både praktiskt och teoretiskt kunnande och som använder sig av båda delarna (Informant 2, 6, 8 och 9).

Sammanfattning av begreppen praktik och teori

Sammanfattningsvis kan konstateras att praktik och teori i det empiriska materialet uppfattas på två olika sätt. Mellan praktik och teori råder *ett divergent förhållande*, det ena sättet att betrakta begreppen. Praktik förknippas i detta betraktelsesätt med studierelaterade situationer och involverar ord som lärling och mentor. Praktik står för att praktisera, att pröva något nytt i samverkan med en mentor. Praktik kan även vara ett rum där viss praktisk yrkesverksamhet bedrivs. Teori betraktas som kunskap genererad genom att tänka och involverar ord som tanke, fundering eller spekulation. Det kan också vara muntliga eller skriftliga instruktioner eller annan textbaserad information. Teoretisk kunskap genereras genom att läsa, lyssna eller diskutera. Praktiskt relateras till görande medan teoretiskt uppfattas som en idé vilken inte behöver vara praktiskt genomförbar. Teori kan även vara en retrospektiv kunskap som uppstår i samband med en analys. Praktik och teori betraktas var för sig men tangerar varandra tankemässigt i ett initialskede eller i en analys-situation.

Det andra betraktelsesättet, som gör sig gällande i empirin är att *praktik och teori är ett koherent begrepp*. Det ses som ett flöde där handlingen står för praktik, att använda sin erfarna kunskap, medan teori står för analys och reflektion samt att inhämta ny kunskapsgenererande information. Teori kan också vara en avsikt, en igångsättare av ett projekt eller en analyserande handling som avlöser praktiken. Praktisera ses här som utprovandet av nya egna idéer och praktik är att använda sin kunskap för att finna ett eget personligt uttryck. Teorin involveras på nytt i pågående analyser, att finna förståelse och att kunna korrigera eller upprepa. Balans mellan praktik och teori betonas vara viktigt för att ett fullt tillfredsställande resultat skall uppnås. Praktiskt sammanställs med ändamålsenligt eller med en egenskap. Teoretiskt likställs med inhämtandet av kunskaper via skrivna eller talade medier.

6.10 Uppfattningen av handling och tanke

Synonymt med begreppen praktik och teori har i arbetet använts *handling* och *tanke* och en av forskningsfrågorna innehåller dessa synonymer: *Hur beskrivs förhållandet mellan handling och tanke*. Vid språkbruket praktik

och teori eller handling och tanke ges delvis olika svar. Det första resulterade i två olika sätt att se på förhållandet teori och praktik, ett divergent och ett koherent förhållande. Det senare, *handling och tanke* resulterade enbart i *ett koherent förhållande* mellan begreppen. Samtliga informanter startar sin arbetsprocess i tanken, mer eller mindre medveten, ibland konkretiserad som en skiss på ett papper, eller en tredimensionell skiss i ett enkelt material, vilken kallas för en tanke. Oftast förekommer dock skissandet som en mental skiss i huvudet, en tanke eller en idé. Skissen betraktas som starten på en handling och en växelverkan mellan handling och tanke pågår under hela arbetsprocessen. Informant 6 säger:

Jag börjar mycket i tanken, det gör jag faktiskt! Jag visualiserar oftast något slags föremål eller tillstånd som jag vill befinna mig i efter en viss tid. Det där kan jag liksom så intensivt känna framför mig, jag kan se det tydligt i färg och i tre dimensioner inne i huvudet. /.../ det är väldigt mycket tankar /.../ sedan när jag väl är på plats, samlat på mig material och information, böcker och konkreta skisser, sen blir det handling. När jag sedan kommer en bit på väg så är entusiasmen hög, ända tills man kommer till ett visst läge. Då när man ser att det inte går åt det håll man vill /.../ då är det ju mycket tänkande igen, mycket funderande (Informant 6).

Förhållandet mellan handling och tanke i en skapande process som en ständigt pågående växelverkan, råder sammanfattningsvis en samstämd uppfattning om bland informanterna. En växelverkan mellan handling och tanke beskrivs som den metod som samtliga informanter tillämpar under arbetets gång. Ibland är den parallell, ibland sker den stegvis med fördjupad handlings- eller tankeverksamhet. Sålunda visar sig språkbruket ha betydelse för hur informanterna talar om begreppen praktik och teori eller handling och tanke. Handling och tanke kan ses som en konkretisering av de mer abstrakta begreppen praktik och teori och som sådan får orden en innebörd mer direkt knuten till den dagliga verksamheten.

Informanterna 2, 6, 8 och 9 talar om praktik och teori på samma sätt som handling och tanke. De olika utbildningsbakgrunder som dessa personer har tycks inte spela någon roll i det här sammanhanget. Inte heller erfarenhet kan användas som förklaring. Kunskapen i det konstthantverkliga skapandet består av både praktik och teori i ständig växelverkan och medvetenheten om detta är tydlig hos samtliga informanter, men först när synonymerna handling och tanke ersätter praktik och teori i resonemangen.

7 Sammanfattande diskussion

Denna avhandling har haft fokus riktat mot hur kunskap har beskrivits och uppfattats i ett tidigt historiskt skede och hur kunskap kan uppfattas i dag. Studien har visat hur lite synen på kunskap generellt har påverkats av forskning och utveckling inom området. Fortfarande kan det epistemiska kunskapsbegreppet, där en teoretisk kunskapssyn råder, uppfattas som det mest betydelsebärande i dagens samhälle. En dominerande uppfattning är fortfarande att kunskapen är hierarkiskt präglad och traditionell, i den bemärkelsen att den inhämtas via böcker och med en lärare som förmedlare av kunskap. Den individuella synen på kunskap, betraktad i ett inifrånperspektiv och med särskild fokusering på den praktiska delen av kunskapen, har studerats med hjälp av den utövandes egen uppfattning. Praktiskt yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer, liksom studenter i konsthantverk har i studien beskrivit sin uppfattning av kunskap, den kunskap de dagligen använder i sina arbeten.

I detta kapitel kommer aspekter på resultatet att behandlas. Inledningsvis följer en diskussion om studiens huvudresultat och några av delresultaten med återkoppling till teoridiskussionen, syfte och forskningsfrågor under fyra samlade rubriker:

Generell kunskap i ett individ- och samhällsperspektiv

Vilja, självtillit och ansvar

Det divergenta begreppet praktik och teori

Det koherenta begreppet handling och tanke.

Därefter diskuteras den valda metoden och resultatets giltighet.

7.1 Generell kunskap i ett individ- och samhällsperspektiv

Av resultatet utifrån det empiriska materialet framgår att informanterna har svårt att skilja på generell kunskap och egen individuell kunskap. De använder sig själva och sitt eget förhållande till lärande när de beskriver den generella kunskapen. Skolan utgör en dominerande faktor i bilden av hur den generella kunskapen ser ut, och där ingår fortfarande uppfattningen att kunskapen är hierarkiskt präglad och traditionell, i den bemärkelsen att den inhämtas via böcker och med en lärare som förmedlare av kunskap. Själva ordet *skola* tycks generera en bild av lärande, som

samtliga informanter uppfattar på ett likartat sätt. Tidigare studier om skolslöjd där slöjdelever, lärare, föräldrar, lärarstudenter och före detta elevers värderingar av skolan har efterfrågats, visar på liknande förhållningssätt och attityder till praktiskt och teoretiskt i skolsammanhang som informanterna i denna studie gav uttryck för (Nygren-Landgårds, 2000; Borg, 2001; Johansson, 2002; Hasselskog, 2010). I Johanssons avhandling som behandlar slöjdpraktik i skolan, säger elevernas föräldrar uttryckligen ”att det är bra att eleverna har ett ’praktiskt’ ämne i skolan i motsats till de ’teoretiska’ ” (Johansson, 2002, s. 217). Orsaken kan sökas i samhällets uppbyggnad av undervisning och kunskapsinhämtning. Mönstret följer fortfarande de antika idealen där kunskapsinhämtning generellt är att betrakta som en teoretiskt inriktad process (Liedman, 2001). Med detta följer att strukturen för att inhämta kunskap genomsyrar det mesta kring skolans upplägg, både vad gäller utformning av skolhus, skolsalar och läroböcker. Även sättet att pröva kunskapens giltighet följer en teoretisk tradition med kunskapstradering som giltighetens redskap. Säljö (2000) påpekar att samhällets sätt att presentera lärande blir så övertygande för de deltagande individerna att det ses som självklart. Johansson skriver att det förmodligen finns en kollektiv uppfattning om vad praktisk kunskap står för i flera sammanhang, inte bara i skolans slöjdverksamhet (Johansson, 2002). Samtliga informanter har efter grundskolenivån valt skolor och utbildningar med både praktiskt och teoretiskt innehåll, till och med där tonvikten på den praktiska kunskapen varit större än den teoretiska. När de talar om ett generellt lärande involverar de inte den praktiska kunskapen i första hand i lärandet. Det generella lärandet är det som de uppfattar bedrivs i grundskolan och som inte tycks gälla för de fortsatta utbildningar de valt att gå, trots att de har en praktisk kunskap som bas i eget förvärvsarbete och pågående utbildning.

I den syn på kunskap som Aristoteles myntade under antiken ses kunskap som ett tredelat begrepp. Där ingår den vetenskapliga kunskapen med anknytning till vetenskapsteori, *episteme*. Det handlar också om den praktiskt produktiva kunskapen, hemmahörande i yrkesverksamheter samt konst och estetisk verksamhet, *techne*. Det tredje betraktelsesättet involverar den etisk-politiska kunskapen med anknytning till demokrati, rättvisa, normer och rättigheter, *fronesis* (Aristoteles, 1967/1988). Dessa tre kunskapsformer kan vara relaterade till varandra på ett fruktbart sätt men även stå i ett motsatsförhållande. Gustavsson (2000) menar att det i olika verksamheter och utbildningar inte finns något hinder att använda och vidareutveckla dessa olika former av kunskap. Han påpekar dock att det på många institutioner fortfarande är svårt att hävda den praktiskt produktiva kunskapen som lika mycket värd som den vetenskapliga.

Uppdelningen av kunskap i det praktiska och det teoretiska sitter djupt i den västerländska kulturen och är inbyggd i existerande institutioner, både inom och utanför universitetsvärlden.

I läroplanskommitténs betänkande, *Skola för bildning* (1992:94), lyfter man fram vikten av en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Det understryks att förmågan till tänkande och reflektion grundläggs med hjälp av praktiska erfarenheter, och praktisk erfarenhet konkretiseras av teoretiskt arbete. Man säger också att i kunskapandet ingår kreativa, estetiska och etiska dimensioner (SOU 1992:94). Ändå styr de politiska besluten över det slutliga utformandet av styrdokument, och den praktiska kunskapsformen ges mindre utrymme. Lärarnas möjligheter till inflytande över undervisning och kunskapsinnehåll regleras också i styrdokumentet trots att forskning på flera håll i världen (Illeris, 2000; Hattie, 2009; Robertsson, 2009) visar att läraren är en viktig person och den som näst efter eleven själv har störst betydelse för kunskapsinhämtandet. Ett väl fungerande samhälle bör i högre utsträckning uppmuntra och visa förtroende för sin lärarkår. Lärarna bör på ett professionellt sätt få ta ansvar för lärandet och utformningen av metoder och kunskapsinnehåll, baserat på kognitiva lärprocesser och individens förutsättningar att inhämta kunskap.

Samtidigt kan konstateras att när elever ges möjlighet att välja linjeinriktning, så som det var möjligt att göra under Lgr 62, inför högstadiet val till årskurs nio, dominerade de teoretiska valen. De praktiskt inriktade linjerna valdes inte i samma utsträckning (Lundgren, 2004). Här kan synen på praktisk kunskap generellt i samhället diskuteras. Den säkra och exakta vetenskapen som präglat västerländsk vetenskapssyn, det sättet att tänka, har satt starka spår i samhällsmedborgarnas medvetande (Gustavsson, 2003). Två av informanterna i avhandlingen tillhörde de elevgrupper som direkt berördes av Lgr 62 i sina val till högstadiet. Elevers val visar på en medveten strategi, troligtvis också understödd av föräldrar, att nå de resultat som samhället bestämt skall ge behörighet till vidare studier. Konsthantverkare 3 säger att skolan liksom föräldrar bidragit till en övertygelse att han var en teoretiskt inriktad människa. Även efter skolan fanns denna övertygelse kvar hos informanten och bidrog till en första teoretiskt inriktad universitetsutbildning. Relationen mellan vetenskaper och skolämnen har under 2000-talet börjat upplösas (Lundgren, 2004), och den praktiska kunskapens ges i samhället inte möjlighet att mäta sig med den teoretiska. Ändå behövs båda i lika stor utsträckning för förståelsen och bildandet av helheten i kunskapsbegreppet. Ren teori måste kopplas till användning i ett praktiskt samman-

hang. Teorin har inte bara sin grund i praktisk verksamhet (Liedman, 2007) utan får mening genom praktiskt arbete. Meningen kan bara delvis och inte i första hand förmedlas utan koppling till praxis (Lauvås & Handal, 2001).

Det senmoderna samhällets villkor baseras på en stor och till del privatiserad konsumtionsfrihet även när det gäller skolor och utbildningar. Möjligheten att välja har gjort att individen kan söka sig till utbildningar och sammanhang som stämmer med vad de önskar förverkliga i sina liv (Ziehe, 1986). Trots att de intervjuade konstthantverksstudenterna alla valt en utbildning där egen kreativitet och egen skapande utveckling är i fokus är det intressant att se hur mycket de ändå är påverkade av den utbildningstradition som de uppfattar som rådande under sin egen grundskoletid. De vill helst bli förevisade eller få lyssna till vad en mer erfaren person kan när det gäller att lösa problem de står inför. Den största skillnaden som kan noteras är att personen ifråga inte nödvändigtvis behöver vara en lärare. De söker i sin närhet någon som de tror kan ge svar på frågan. Kunskapen handlar i så motto inte lika mycket om rätt eller fel, de prövar sig fram och testar till dess att de finner en utväg. Det mer teoretiska, abstrakta tänkandet har ingen direkt inverkan på studenterna enligt deras egna uppfattningar. De är verksamma i sina praxisgemenskaper där deltagandet i sig är en läroprocess (Lave 1988; Liedman, 2001). Min egen erfarenhet om kunskap som en helhet bestående av både praktiskt och teoretiskt kunnande är inte lika uttalad hos informanterna. De ser visserligen båda förhållningssätten i en kunskapsprocess, men när de själva uttalar sig om sin kunskap är det en kunskap som är så gott som uteslutande praktiskt inriktad. Konstthantverksstudenterna visar och talar om sitt individuella förhållande till kunskap som den praktiskt, mänskligt burna kunskapen, hur den är vägledande, i högre grad än böcker, som de ofta mest använder i det tidiga inspirationsstadiet av sin arbetsprocess. De har alla valt ett utbildningsprogram där de kan förverkliga sig själva och tror på det eller unnar sig detta, som ett alternativ till ett kanske mer produktivt arbete. Knutes (2009) fann i sitt arbete att konstthantverkandet för den enskilda människan innebar upplevelser av att få vistas i en frizon där man vilade, både från sig själv och samhällets krav, genom att för en stund vara upptagen med något annat. Det handlade om att om och om igen få gå in i en relation till sitt material och sina verktyg för att finna det personliga uttrycket. Den sociala kontexten kring konstthantverket, platsen för verksamheten och de omgivande människorna i form av medstudenter, mentorer eller medlemmar i en vald grupp med slöjd som intresse bidrog till och formade villkoren för lärandet och utvecklingen av kunskap (Knotes, 2009). Ett

resultat som väl stämmer överens med vad informanterna i denna studie gav uttryck för antingen de var studenter, yrkesverksamma konsthantverkare eller konstnärer.

Studenterna har till viss del en tradition med sig från den moderna samhällsepoken där föräldrar stod för den primära socialiseringen i högre grad än vad som är fallet i den nu rådande senmoderna eran. Två av konsthantverksstudenterna hänvisar till att de genom sina föräldrar fick de första erfarenheterna av hantverk, som senare ledde fram till det hantverkskunnande de har i dag. Även bland konstnärerna hänvisar två till den betydelse föräldrarna, hemmet och lärare i skolan haft för deras egen utveckling av och inriktning på kunskap och lärande.

Den yngsta informanten, en konsthantverksstudent, hänvisar dock inte till föräldrarna, utan till de olika grupperingar hon vistats i, främst olika skolor, som en grundläggande faktor till sitt kunnande. Informant 1 kan ses som exempel på ett lärande förhållningssätt relaterat till det senmoderna samhället. Självförverkligandet sker till största delen utanför hemmet och den primära socialiseringen har inte längre samma betydelse som tidigare. Det är upp till individen att själv finna sin identitet i en sekundär socialiseringsfas där lärare och handledare samt själva grupp-tillhörigheten och den pågående verksamheten präglar individen (Ziehe, 1986). Samma informant återkommer till hur viktiga gruppmedlemmarna i de grupper hon för tillfället vistas i är för hennes lärande. Informant 1 beskriver också sitt lärande i termer av testande, att testa och se vad som händer och att resultatet ofta är slumpgenererat. Om hon tycker om sitt resultat är det ändå bra även om det från början inte var tänkt att bli som det blev. De frågor informant 1 ställer sig eller finner för stunden söker hon inga objektiva svar på utan nöjer sig med subjektiva så länge arbetet går framåt.

Synen på det egna lärandet som informant 1 beskriver det överensstämmer med vad Ziehe (1986) talar om som *individualisering* och *subjektivering*, strategier i jakten på den äkta och den sanna känslan, som människan utvecklar för att hantera pressen och osäkerheten i den senmoderna livsvärlden. Detta till skillnad mot tidigare epoker, då föräldragenerationens möjligheter att påverka liksom den tradition som omgav individen utgjorde en mer kollektiv bestämning av vad som skulle leda fram till den sanna kunskapen. Samhället som möjligheternas uppehållsrum, eller *habitat* (Bauman, 2000), känns igen i studentens resonemang på så vis att hon ger uttryck för att alla svar och handlingar

äger samma giltighet. Därmed lever hon upp till subjektivering, genom att i sitt habitat finna svaren hos de närvarande och de som deltar i hennes praxisgemenskap.

7.2 Vilja, självtillit och ansvar

Vid sammanställningen av informanternas svar (analyssteg 1) och i analysen av kunskapsbegreppet och kunskapsutvecklingen hos varje individ (analyssteg 2) fann jag till sist några generella särdrag men även likheter mellan individerna. I modellen över svaren om hur lärande utvecklas till kunskap noterades de mest frekventa orden från var och en under samtalen om lärande och individuell kunskap. I tillägg noterades informanternas syn på det mest betydelsebärande i deras kunskapsutveckling. Vid en granskning av de ord som varje enskild individ använde i sin beskrivning av den individuella kunskapen och hur den utvecklats, visade det sig, i steg 3, att det inom de olika grupperingar som användes i analyssteg 1, fanns gemensamma ord, som alla i den ursprungliga gruppen återkom till.

Vilja

I konsthantverksstudenternas grupp talade alla tre om *viljan*, den egna viljan som en stark och kunskapsgenererande faktor. Informant 1 säger i samtalet: ”bara man vill lära sig då är det ju inte så svårt egentligen”. Som människor är vår vilja att sträva efter ett givet mål men vi kan inte vilja vad som helst utan bara det vi är benägna att åstadkomma. Människans karaktär utformas genom fostran, utbildning och vanor och beslut att utföra en viss handling är determinerad de mål som den handlande vill uppnå (Ringbom, 1988). Drivkraften och motivationen att utveckla sin kunskap beskriver studenterna som en *vilja* till utveckling. För att finna kreativa lösningar på ett problem måste studenten förmå sig att bryta det invanda handlingsmönstret innanför sitt habitus och tillämpa ett gränsöverskridande agerande (Bourdieu, 1999). Dewey (2005) påpekar att vanan (habit) betyder en speciell känslighet eller tillgänglighet för vissa grupper, i det här sammanhanget slöjd- och konsthantverksfältet, av hur man kan handla, vad som är giltigt och vad som inte är det. Han understryker att vanor inte betyder monotona upprepningar av vissa speciella handlingar utan vanor betyder viljan att bemästra nya handlingspositioner (ibid, 2005). Förmågan att i praktiken bemästra olika handlingssituationer kräver kreativitet (Bourdieu, 1999).

För att kunna bryta handlingsmönstret och agera gränsöverskridande krävs en stark och kreativ vilja. Studentens önskan att få tillträde till och en plats innanför slöjd- och konsthantverksfältet, att erkännas som konsthantverkare, kräver dels att kunna inordna sig, visa att man behärskar tekniker och har kunskap om materialen. Dels kräver det att man har viljan och förmågan att kunna bidra med ett eget kreativt uttryck, att kunna tillföra nya sätt att se på material, andra sätt att hantera traditionella verktyg eller tekniker och få acceptans för det innanför sitt fält. De institutionella sammanhangen som kan ingå, till exempel hemslöjden, konsthantverksgrupper, utbildningssystem, tidningsredaktioner, den vetenskapliga institution som studenten tillhör, alla dessa instanser ska kunna ge sitt erkännande. Det som står på spel för studenten är till exempel diskussioner om smak, kvalitet, där materialhantering och teknikkunskaper ingår och att bli bedömd. För att kunna genomföra detta krävs en stark och kreativ viljeansträngning. Mishler (2004) beskriver i sitt forskningsresultat hur det är att vara konsthantverkare och hur en människas identitet som konsthantverkare formas i och av det omgivande samhället. Han finner samhällsramarna snäva och att de institutioner som erbjuder arenor för konstnärer och konsthantverkare är begränsade, vilket också medför små möjligheter att kunna försörja sig på sitt arbete. Mishler understryker dock att drivkraften i konsthantverkarnas arbete var viljan att få göra vackra och uttrycksfulla föremål. Denna vilja tydliggörs även bland informanterna i avhandlingen. En av konstnärerna talar om svårigheten med att följa sin egen övertygelse viljan, och möjligheten att skapa verk till försäljning. En annan informant väljer att ha ett annat arbete vid sidan av för att därigenom få en säker försörjningsgrund och kunna ägna sig åt att arbeta med de föremål som han själv väljer, de som för honom är betydelsebärande och vackra.

Resonemanget i begreppet *Menons paradox* (Uljens, 1998) kan till en del användas i resonemanget kring studentens kunskapssökande. Viljan att finna fältets erkännande innebär att studenten vet vad han *vill* lära sig, vad han ska söka för kunskaper. Liksom Uljens resonemang om treåringen som vill lära sig cykla utan stödhjul kan studenten sägas ha identifierat den kunskap som han söker och vill uppnå. Paradoxen i Menons bemärkelse existerar då inte längre utan det handlar, för studenten, om uppnåendet av kunskap, om att lära sig lyssna, se, pröva och testa. Menons paradox förnekar inte att vi kan lära oss utan problematiserar vår möjlighet att söka kunskapen, att studera (Uljens, 1998). Med hjälp av lärare, handledare eller individer i den egna grupptillhörigheten, genom frågor och samtal blir studenten medveten om vilken kunskap han är bärare av. När sedan studenten lärt sig analysens centrala roll i sökandet

efter kunskap, uppstår den växelverkan mellan inlevelse och distans som krävs för att det nya ska bli synliggjort (Molander, 1993; Knutes, 2009).

Studenten kan genom att konfrontera sitt görande med det egna syftet, det uppnådda resultatet och eftertanke, se och förstå sammanhanget mellan sitt eget föremål och andra konsthantverksföremål samt också teorierna bakom sitt eget handlande. Informant 2 beskriver detta skeende själv genom att berätta hur han redan i skolslöjden sökte egna lösningar, driven av *viljan* att åstadkomma något eget. När han fick lärarens tillåtelse (fältets godkännande) att lösa uppgifterna på sitt eget vis motiverades han att fortsätta att utveckla sin kunskap. Sålunda kan det som driver kunnandet framåt och det grundläggande i kunskapsinhämtandet beskrivas med orden tanken, den egna idén, känsla för hur det kan utföras innanför fältet och *viljan* att åstadkomma det nya.

Själv tillit

Bland informanterna i konsthantverksgruppen framhålls självkännedom och *själv tillit* som en nödvändig faktor i synen på kunskap. Samtliga talar om förmågan att kunna lita till sig själv, att vara medveten om konsekvenserna av ett beslut och att kunna genomföra det de önskar. ”Jag visste vad jag skulle göra” säger Informant 4 i resonemanget kring den personliga kunskapen och hur den utvecklats. Den mentala processen, det som sker i det förberedande tankearbetet, i det inre språket eller skissandet i huvudet ger en klar bild av hur arbetet skall se ut och gestaltas. Det inre språket hör till tänkandet och det är inte en form av primär kommunikation. Dess syfte är att beledsaga aktivitet, vara ett verktyg för tänkandet, som strävar till att lösa en uppgift som uppstått genom den mentala aktiviteten (Johannessen, 1999). Informant 4 understryker att det inte var ett slumpgenererat resultat utan figuren han arbetade med skulle ha just det specifika uttrycket och att det gick att få fram det ganska omedelbart. Formgivningen gav karaktären och sedan var det kunskap om materialet och verktygen, liksom ytbehandlingens verkan på föremålet som samverkade till att uppnå det tänkta resultatet. Den upplevda själv tilliten kan i detta fall tänkas böttna i tryggheten av ett gediget hantverkskunnande. Liedman (2001) talar om vikten av skicklighet och träning för den skapande människans möjlighet att kunna uttrycka en känsla. Dock påpekar Liedman att en förbättrad teknik inte enbart leder fram till förmågan att åstadkomma det genuina och personliga uttrycket. Ett mimetiskt avbildande, ett återskapande är bara en del av den skapande verksamheten och kan inte benämnas som en fullvärdig konstnärlig prestation. För att nå bortom det mimetiska måste den skapande män-

niskan säga något mer, hon måste kunna lägga till något av den egna personliga erfarenhetsvärlden (Liedman, 2001). Det handlar sålunda om ett nyskapande, sprunget ur den individuella kunskapen och för att åstadkomma detta krävs både mod och självtillit.

Begreppet individuell kunskap beskrivs av Polanyi (1962/2002) som ett riskfyllt begrepp. Det kan liknas vid en personlig intellektuell övertygelse och är som sådan svår att falsifiera. I ett traditionellt vetenskapligt perspektiv kan endast det som går att falsifiera sägas förmedla objektiv kunskap. På samma sätt som Liedman (2001), understryker Polanyi att varje handling i den individuella kunskapen färgas av personen som handlar och att det är en viktig och betydelsebärande del av kunskapen i sig. Hantverkskunskap är beroende av traditioner och kulturarv. Polanyi tillägger att det är genom att vistas i traditionen, inte enbart titta på den, som vi förstår den gemensamma meningen i kontexten (Polanyi, 1962/2002). Konsthantverkaren befinner sig i ett fält, ett konsthantverksfält, för att återknyta till Bourdieus resonemang (1999). Inom detta fält finns vissa gemensamma fundamentala intressen och ett gemensamt värdesystem. Kampen om vem som fortsatt har förtroende att befinna sig där avgörs inte minst genom dessa värdesystem. Innanför fältet diskuteras smak och kvalitet liksom erkännande och rätten att bedöma. De olika institutionella sammanhangen som är representerade innanför fältet och deras bedömning är till viss del avgörande för att som konsthantverkare kunna överleva och försörja sig på sitt arbete. Utan självtillit är det svårt att hålla sig kvar innanför fältet. Samtidigt som det inom fältet finns ledtrådar till hur traditionen används för att binda samman fältets värderingar, krävs också av utövaren modet att bryta med dessa värderingar för att föra traditionen framåt och åstadkomma det genuint personliga nyskapandet.

Informant 5 beskriver hur en medveten tematisk inriktning av arbetet bidrar till en fortlöpande utveckling av kunnandet, liksom en fördjupande syn på kunskap. Med detta följer en utvecklad förmåga att kunna se och själv bedöma vad som är bra och mindre bra. Informant 5 uttrycker självtilliten genom att påpeka att "... läran att förstå sig själv, den tror jag är jätteviktig om man ska kunna göra någonting ...". (Informant 5). Medvetenheten om att i förväg kunna se och förstå hur ett föremål tar form är ännu ett uttryck för självtillit. I det resonemanget om den skapande processen beskriver Informant 5 hur hon måste lita på sin förmåga att kunna bedöma hur linjerna i de stora former hon ofta arbetar med, kommer att stråla samman i en bestämd punkt. "Jag tror att man måste vara väldigt, väldigt, väldigt medveten om vad man gör, vad man

håller på med, för att det skall bli det det blir” (Informant 5). Samtidigt som hon har förmåga att beräkna och därmed rent praktiskt kunna förutse vissa delar i den skapande processen, har hon en stark intuition om hur föremålet kommer att gestaltas. Hon litar på sitt omdöme och sin känsla för form. Känslans roll i det skapande sammanhanget framhävs av Larsson (1920) som menar att tanke och känsla, i ett tidigt skede av den skapande processen, kan vara sammanflätade men de behöver skiljas åt för att ny kunskap ska kunna uppstå. Om tanken blir dominant över känslan blir den lätt abstrakt och isolerad. Tanken måste bearbetas med känslans hjälp och tanken i sin tur bidrar till en behärskning av känslan. På så vis menar Larsson att ordning och kaos, ännu ett uttryck för praktik och teori i skapande verksamhet, möts och ny kunskap uppstår (Larsson, 1920). Illum (2004) har genom sitt begrepp *processens dialog* beskrivit känslans del i slöjdprocessen på ett annat sätt än Larsson. Illum menar att hantverkarens kunskap om vad som sker i tillverkningsprocessen är förankrad i kroppen och med sinnenas hjälp, främst hörsel och känsel, vet hantverkaren hur materialet kan drivas med hjälp av verktyg och händer. Det handlar om en inre dialog som pågår i samspelet mellan kroppen och de olika sinnena. Det har sin grund i de kroppsbaseade erfarenheter som gjorts i tidigare bearbetningar av material och verktyg, där ljud och känsel finstämt sammanlänkats och lagrats som ett minne i den egna kroppen (Illum, 2004).

Den skapande handlingen beskrivs på ännu ett sätt av Molander (1993) och kan enligt honom ses som ett växelspel mellan inlevelse och distans. Det handlar om förmågan att helt kunna gå in i något, genom koncentration och fokusering och samtidigt en förmåga till distansering för att utröna och analysera (Molander, 1993). Informant 5 talar om att hon måste vara självutlämnande och våga visa vad hon egentligen menar med sitt formspråk. Hon säger att hon vill att den tydliga och genomarbetade formen, liksom kraften och den obändiga viljan i den skall synas, att detta är hennes signum och utgör provet på hennes personliga kunskap. När Informant 5 beskriver de för henne viktiga kunskaper som lett fram till produkterna nämner hon materialkunskap, förmåga till tekniskt utförande och självtilliten att i förväg kunna bedöma vad som händer.

Informant 6 talar om självtilliten som en drivkraft för att kunna upprätthålla och fortsätta att bedriva sin verksamhet. Han sätter upp mål, ser målet framför sig och känner en stark vilja att nå målet. ”Jag vet precis vart jag vill någonstans” (Informant 6). Hans självtillit finns väl förankrad i den hantverkstradition han är verksam inom. Det är ingen slump som styr materialval eller verktyg, det är en väl utprovad tradition och den

visar, enligt honom att den håller att arbeta vidare med. De traditionella formerna upplever han som genuina och ärliga men ändå möjliga att variera i all oändlighet. Historien bakom föremålen, de gamla och de nya, om varför de finns och hur de används ger en trygg förankring och skänker meningsfullhet. Han upplever att det i samhället finns alldeles för många föremål som man inte förstår sammanhanget kring, varför de finns och varför de tillverkats. Informant 6 beskriver sin kunskapsinhämtning och grunden för sin självtillit genom att tala om de olika sammanhang han befinner sig i. Det handlar i hans fall om en kombination av att läsa om och studera rent fysiska föremål i till exempel utställningssammanhang, presentera alster i egna utställningar, ta del av och lyssna till kunders önskemål och uttalanden och inte minst genom att ställa frågor och samtala med kollegor, gärna människor som arbetar skapande men med andra material än han själv gör. Liedman (2001) framhåller förmågan att ställa frågor som det centrala i vetandet och kunskapandet och påtalar att genom andras ögon kan det egna, näraliggande bli "... främmandegjort som en saga och det avlägsna göras hemtamt" (Liedman, 2001, s. 28). Att genom likasinnade få distans till det egna formspråket och därmed en möjlighet att förtydliga det personliga uttrycket, kan bidra till både en lyhörddhet inför traditionen men också en utveckling av densamma. Informant 6 är ett bra exempel på vad Säljö (2000) talar om när han nämner språkets avgörande roll när vi arbetar fysiskt med våra händer och praktiska redskap. Säljö nämner hantverkarens användning av medierande redskap som är språkliga till sin natur genom att läsa ritningar, mäta, fråga efter kunders önskemål, diskutera lösningar eller analysera funktion med kollegor (Säljö, 2000). Informant 6 utvecklar sin förmåga och därmed sin självtillit genom att låta tankar, språk och handlingar integreras i det skapande arbetet.

Ansvar

Konstnärerna talar alla om *ansvar* som en betydelsefull del av kunskapen. Ansvarstagandet i deras resonemang vänder sig ut mot det omgivande samhället. Det handlar till exempel om ett ansvarstagande för helheten i den skapande processen och för kvaliteten i den slutliga produkten, ansvar för att föra ut sin berättelse, sitt budskap och ansvar för produktens eller verkets roll i samhället. Aristoteles (1967/1988) betonar den sammansatta kunskapsbilden där varje tanke, för att vara ändamålsenlig och praktisk, bör följas av såväl en praktisk handling som ett etiskt ställningstagande.

Informant 7 menar att inte bara det genuina i uttrycket är viktigt utan för hennes del är också användbarheten, kundens möjlighet att på ett bekvämt

sätt kunna bruka det hon tillverkar lika viktigt. Informant 7 är nyutbildad och talar om alla de spännande möjligheter som arbetet erbjuder. Ändå söker hon en metod, som hjälper henne att inte gå ”vilse i uttrycket” (Informant 7) utan finna helheten där också användbarheten blir en integrerad del av uttrycket. För att kunna införliva denna strävan i sitt kunnande, har hon påbörjat en tjänst i ett företag, som innebär att leda designverksamheten inom företaget samt vara ansvarig för kontakten mellan designer och brukare. Informant 7 talar om lärandet och kunskapen i termer av minnesbaserat och erfarenhetsbaserat. Att komma ihåg det lästa eller delgiven information, kallar hon minnesbaserad och mycket av sådan kunskap har hennes utbildning givit. Erfarenhetsbaserad kunskap relaterar Informant 7 till aha-upplevelser där orsak och verkan framträder klart i den praktiska handlingen och i konsekvensen av den samma. För att kunna ansvara för helheten i sitt konstnärskap, söker hon sålunda efter sin utbildning också konkret kontakten med brukarleden, kunderna och därigenom hoppas hon få mer insikt och kunskap om hela det ansvar hon känner för sina produkter. Aristoteles (1967/1988) kallar kunskap innehållande framställning, handling och produktion för kunnighet eller techné. Det hantverksmässiga och konstnärliga kunnandet kopplas samman innanför techné till ett konstnärligt fritt skapande. Informant 7 framstår i sina resonemang som ett exempel på hur techné-begreppet tillämpas i det skapande arbetet.

Även kunskapsbegreppet fronesis finns med i processen hos Informant 7 genom ansvarsrollen gentemot brukaren. Hon skulle kunna nöja sig med vetskapen att hennes produkter är unika och mycket uttrycksfulla. I det sammanhanget behövs inte användbarheten eller brukarvänligheten. Som konstobjekt kan artefakterna betraktas enbart för sitt uttryck och sin kvalitet gällande materialval och skicklighet vid tillverkningen. Informant 7 nöjer sig dock inte med detta utan vill också ta ansvar för att artefakten kan användas på ett för brukaren bekvämt och ändamålsenligt vis, hon vill ansvara och kunna garantera för hållbarhet och kvalitet full ut.

Ett ännu tydligare exempel på innehållet i fronesisbegreppet står Informant 8 och Informant 9 för. Båda talar om ansvaret de känner för sina bilder och bildernas berättelser eller budskap. Informant 8 upplever ett ansvar för att berättelsen bli berättad och med detta menar han att det unika i varje bild han åstadkommer, enbart kan berättas just i ögonblicket och av honom själv. Ett tidsmässigt disciplinerat förhållande till processen samt en reducerad syn på material och verktyg hjälper Informant 8 att hålla fokus på berättelsen. Inga pappersskisser, endast en färg på bottenmaterial, en kontrasterande färg på garnet och som enda verktyg en nål

och en sax, så börjar berättelsen ta form. Arbetsdagen sträcker sig över sju till åtta timmar, fortsätter nästa dag och så många dagar i sträck till dess berättelsen är klar. Ett avbrott på en dag eller fler gör att just den specifika berättelse som är påbörjad inte kan fullföljas. Varje annat intryck som kommer i vägen och skingrar koncentrationen bidrar till att historien blir en annan. Informant 8 betonar att inför starten på ett nytt arbete nollställer han sig kunskapsmässigt, det innebär enligt honom att "... jag måste lämna det jag lärt mig, gå in i mig själv. För att göra egna bilder måste man ju pröva sig själv på så många olika sätt" (Informant 8). Han beskriver hur arbetet skall leda till ett godkännande inför honom själv för att han skall kunna sätta upp sin bild på utställningsväggen och låta den möta betraktarens blick. Informant 8 talar om det ansvar han känner dels för sitt verk, sin berättelse, men också för att den får bli berättad och visad för andra. Medmänniskan som på konstutställningen betraktar bilden skall i den kunna finna sin egen berättelse, sin egen historia att berätta vidare.

En form av ansvar men av annan karaktär beskriver Mishler (2004) då han påpekar att idag handlar konsthantverket om ett förhållningssätt gentemot konsten. Han fann genom de berättelser som han studerade, skrivna av konsthantverkare, att konsthantverksutställningar idag lika ofta förekommer på konstmuseer, sida vid sida med konsten, som på arenor för enbart konsthantverk. Hans informanter beskrev en stor social och ekonomisk skillnad mellan att bli betraktad som konsthantverkare eller konstnär. I en värld med akademiska utbildningar, konstmuseer och gallerier, konstkuratorer och konstsamlare uttalade Mishlers konsthantverkare anspråk på en dubbelidentitet som konsthantverkare och konstnärer i syfte att kunna överleva på sitt arbete. De betraktade detta som sitt konsthantverkliga ansvar i samhället. Inför hur samhället idag är organiserat och uppdelat i olika sektorer där konst och kultur ingår i en gemensam sektor menade de att konsthantverket genom deras fortsatta arbete parallellt med konsten skulle kunna fortleva och även ge dem överlevnadsmöjligheter (Mishler, 2004). Samtliga informanter i denna studie visar sina alster både på konsthantverksutställningar och på gallerier eller konstmuseer med traditionellt konstinriktad verksamhet och konstnärligt intresserade besökare. Utställningssammanhangen betonar även hos dessa informanter i första hand möjligheten till fler arenor att visa sig på och därmed större möjligheter att kunna livnära sig på sitt arbete. I det perspektivet kan ansvaret för konsthantverkets fortlevande också här ses som en viktig faktor möjliggjord genom den dubbla identiteten som konsthantverkare och konstnär.

Informant 9 betonar den livsinställning hon genom åren skaffat sig och att den ständigt gör sig påmind i hennes textila bilder. Reflektioner över händelser i världen och världens tillstånd, ojämlikhet mellan människor födda i industriländer och utvecklingsländer eller beslut fattade av några få individer men med konsekvenser som ofta drabbar många människor, förekommer ofta i hennes bilder. Informant 9 talar om sitt ansvar som konstnär att föra ut budskap eller fokusera på orättvisor och att delge omvärlden sina reflektioner. Ett pågående projekt handlar om vattentillgången i världen, andra har rört skövlingen av regnskog eller har belyst arbetsförhållanden för människor, både globalt och nationellt, för att nämna några exempel. Arbetet med att skaffa information och kunskaper, söka projektpengar, läsa om, besöka länder, ta del av arbeten och arbetsförhållanden på plats, allt detta bidrar till hennes förmåga till inlevelse och uttryck. Egna utställningar och projektredovisningar som inbringar kontanta medel gör att Informant 9 också känner ansvar för och även låter medlen gå tillbaka till de länder eller människor där projekten en gång startade.

Nussbaum (1995) ger i sin tolkning av Aristoteles, kunskapen en etisk grund och enligt Nussbaum är det aristoteliska övervägandet djupt engagerat i ett generellt fenomen nämligen, människan. Gustavsson (2000) menar å sin sida att förmågan att leva och verka på ett fullvärdigt sätt varken är vetande eller kunnande utan konstaterar att det är en ”disposition att handla i förening med en riktig tanke om vad som är gott och ont för människan” (ibid, s. 34). Begreppet fronesis kan således användas för att beskriva det som sker i den kunskapande process som Informant 9 praktiserar. Det politiska och etiska, inkluderar en etisk uppfattning om att människan alltid tillhör en samhällsgemenskap där konsekvensmoral råder, det vill säga det som är bra för mig är också bra för min medmänniska. För att kunna handla enligt innebörden i fronesis krävs förmåga att kunna avvika från generella handlingsregler och göra det som krävs i en konkret situation (Aristoteles, 1967/1988). Informant 9 säger att ibland blir bildbudskapet överordnat möjligheten att sälja bilden. Hon beskrev den bild som fanns med vid intervjutillfället med egenkaperna, mångbottnad, miljöskapande och att den har ett budskap. Budskapet i bilden är både starkt och politiskt. ”Man kan inte alltid tänka att man ska sälja sakerna. Så tycker jag ofta att det är” (Informant 9). Aristoteles (1967/1988) menar att det praktiska tänkandet och det rationella beteendet utgår från individen och individens livsvärld. Upplevelsen av vad som är sant och riktigt hämtas ur erfarenheten. Aristoteles betonar att den sammansatta kunskapsbilden, där varje tanke,

för att vara ändamålsenlig och praktisk bör följas av såväl en praktisk handling som ett etiskt ställningstagande (Aristoteles, 1967/1988).

Informant 8 känner ansvar för att berätta sina berättelser och visa dem, påminna betraktaren om att det alltid finns en historia att berätta. ”Genom att berätta kan vi finna förståelse och gemenskap med likasinnade” (Informant 8). Informant 9 känner i sitt konstnärskap bland annat ansvar för att genom sina bilder och i sin utställningsverksamhet, involvera överväganden och reflektioner kring ojämlikheten i världens makt och resursfördelning.

7.3 Det divergenta begreppet praktik och teori

I avhandlingen har en av forskningsfrågorna fokuserat förhållandet mellan handling och tanke i en skapande process. Det praktiska arbetet, handlandet kan vägledas och utvecklas genom en systematiserad tankeverksamhet, teori. Likaså kan en förståelse för orsak och verkan i det praktiska handlandet erhållas med hjälp av teorins utredande och i bästa fall klargörande tankekedjor (Sjöberg & Hansén, 2006). Genom ett sådant betraktelsesätt kan det sägas att praktik och teori förutsätter varannat i en skapande process. Johansson (2002) redovisar i sin studie att eleverna under arbetsprocessen i slöjd agerar genom ett samspel mellan mentala och fysiska redskap. Johansson skriver att denna växelverkan blir tydlig i både dagböcker och videoinspelningar där gränserna för de mentala och fysiska redskapen flyter samman när en instruktion eller en måttsett skiss omsätts i handling (Johansson, 2002). Resultatet väckte frågan hur informanterna i avhandlingen egentligen uppfattade praktik och teori. En analys av uppfattningen av dessa begrepp visade i materialet på två synsätt, dels en uppfattning av praktik och teori som två skilda begrepp, dels som ett sammanhängande begrepp.

Praktik och teori uppfattades av fem av de nio informanterna som två olika begrepp. Praktik uppfattades studierelaterat och härleddes till ett utbildningssystem och var för dessa informanter synonymt med att praktisera. I samband med ordet praktik nämndes ord som lärling och mentor. Under praktik provas nya saker, nya arbetssätt, initierade av en mentor eller handledare. Kunskap genereras genom att lära nytt och genom att få diskutera resultaten med andra deltagare i samma praktik. Praktik blev också synonymt med en plats eller ett rum där en yrkeskunskap praktiserades.

Teori uppfattade informanterna som de instruktioner, muntliga eller skriftliga som gavs under praktiken. Teori uppfattades som relaterat till tänkandet och associerades med ord som tanke, fundering, spekulering men också med analyserat kunnande och vetenskapligt fastställt och i det sammanhanget, skilt från den hantverkliga verksamheten. Möjligen kunde teori utgöra startpunkten för en skapande process om det i teorin fanns något intressant att ta fasta på. Teori beskrevs i det fallet av informanterna som steget före det praktiska. Liedman (2001) talar om att det i vårt samhälle finns kvar en föreställning om att det skulle finnas en särskild sorts teoretisk, cerebral kunskap som skiljer sig från den praktiska. Kunskapssynen kan för dessa informanter vara ett resultat av den föreställning om kunskap, som oreflekterat råder i samhället. Den kan också ha grundlagts i skolan där teoretiska och abstrakta kognitiva processer utan kroppslig eller social förankring varit en vanlig form av lärande. De idéer om och perspektiv på lärande, som lanseras i samhället, arbetas in i vårt medvetande och blir på så sätt en självklar del av vårt vardagstänkande (Säljö, 2000). Uppfattningen att praktik och teori är varandras motsatser kan också vara avhängigt av språkbruk. Samma informanter, som såg praktik och teori som begrepp med motsatt innebörd, svarade helt annorlunda om orden handling och tanke användes i resonemanget. Med ett annat ord för praktik, handling och med ordet tanke istället för teori, ansågs begreppen sammanhängande vilket diskuteras i det följande, men först diskuteras nedan de informanter som även kunde se koherensen mellan begreppen praktik och teori.

7.4 Det koherenta begreppet handling och tanke

Ett tydligt samband mellan praktik och teori kunde utläsas hos fyra av de nio informanterna. Här beskrevs flödet, som konsekvent började i handling och hur sedan teorin, på ett nära nog oreflekterat sätt, brukades för att förstå och komplettera samt fördjupa handlingen. Teorin användes också för att komma vidare i den skapande processen. Praktik sattes i samband med att komma fram till ett personligt uttryck, medan teori stod för avsikten som en sorts vägledande kartbild mot ett bestämt mål (Informant 6; Informant 9). Sjöberg och Hansén (2006) beskriver ett liknande delresultat från ett projekt som undersökte problematiken praktik och teori i finsk lärarutbildning. De fann dels uppfattningen att praktik och teori betraktades som motsatser, dels som stöd för vartannat och även att teorin kunde betraktas som ett reflektivt didaktiskt instrument (Sjöberg & Hansén, 2006). Samstämmigheten mellan resultaten av hur lärarkandidater i Finland och hur studenter på ett konsthantverksprogram samt yrkes-

verksamma konsthantverkare och tillika konstnärer i Sverige uppfattar praktik och teori i sina verksamheter är slående. I denna undersökning uppfattades sålunda praktik och teori av en del som divergerat, andra såg det koherenta. Informanterna beskriver att teorin används för att förstå och fördjupa samt för att utveckla och driva den individuella kunskapsprocessen framåt. I det fallet kan teori också användas som ett didaktiskt redskap. Teorins didaktiska framtoning ger även i den skapande processen möjlighet att få svar på frågorna hur, var och varför genom ett ständigt analyserande förhållningssätt till process och produkt. En intressant jämförelse kan göras med vad Johanssons (2002) studie visar, nämligen att föräldrar till slöjdellever är tveksamma till att deras barn lär sig något i slöjden som de inte lär sig i andra ämnen. De ser enbart en praktisk nytta som de ställer mot andra ämnen i skolan, vilka benämns som 'huvudstyrda' (Johansson, 2002, s. 290). Olika empiri ger ändå vid handen att praktik och teori uppfattas på ett likartat sätt, ibland som nödvändiga komponenter i en arbetsprocess och ibland som varandras motsatser.

Vid språkbruket *handling* och *tanke* istället för praktik och teori framkommer ett från samtliga informanter samstämt svar, nämligen att begreppen som sådana är koherenta. Samtliga informanter beskriver hur de startar sin arbetsprocess i tanken som kan vara mer eller mindre medveten. En informant talar dock om det omedvetna i tanken genom att beskriva hur hon, under ett samtal eller bara mer i förbigående, kan sitta med en kniv i ena handen och en mindre träbit i den andra handen. Under samtals gång bearbetar hon materialet, utan tanke på vad som sker (Informant 1). Det liknas av informanten vid ett sorts telefonklotter och det beskrivs som att börja direkt i handling mer än i tanke. När informanterna talar om att konkretisera tanken sker det genom skisser, på papper eller som tredimensionella skisser i ett enkelt material. Det som sedan sker beskriver informanterna som en växelverkan mellan handling och tanke under hela den pågående skapande processen och i analysen av densamma. Genom konkretiseringen av de för en del informanter, mer abstrakta orden praktik och teori får orden en innebörd som direkt kopplar till den dagliga verksamheten. Det språk man lärt sig tala som barn eller det språk som talas i barnets livsmiljö är, enligt Liedman (2007), det som erbjuder den största möjligheten att uttrycka tankar och känslor på även under det vuxna livet. Här åsyftas i första hand det talade språket som användes i samtalen med informanterna. Vardagsspråket, det språk som används i den egna livsmiljön beskriver således bäst de vardagliga företeelserna.

Språkliga uttryck refererar inte enbart till en händelse eller ett objekt utan de kan också signalera mening och innebörd. Säljö (2000) påpekar att väsentliga delar av kunskapen finns i flexibiliteten mellan ett uttryck och det uttrycket refererar till. Genom att tala om handling och tanke, blir de mer akademiska orden praktik och teori konkretiserade och vardagliga och innebörden av dessa ord kan av samtliga informanter, knytas till deras vardagliga verksamhet. Språket är således både ett kollektivt, interaktivt och individuellt redskap i en sociokulturell kontext (Säljö, 2000) vilket de olika informanternas utsagor kan sägas beskriva.

Min egen roll, i relation till informanterna, kan möjligen också ha bidragit till hur de talar om begreppen praktik och teori eller handling och tanke. Samtliga informanter vet att jag har en akademisk tillhörighet genom mitt arbete som lärare vid ett universitet men även att jag arbetar med egen skapande verksamhet och deltar i olika utställningssammanhang. Bruket av orden praktik och teori kan i informanternas sätt att tänka ha fått en innebörd av ett institutionellt språk, relaterat till ett akademiskt språkbruk och min roll som lärare. Vissa av informanterna (fyra av nio) har en egen akademisk utbildning bakom sig och för dessa var begreppen praktik och teori koherenta och de såg tydligt den roll dessa begrepp har i deras eget förhållande till kunskap. För de övriga fem blev begreppen något som de placerade utanför sin egen vardag och verksamhet som konstthantverkare. När begreppen omnämndes som handling och tanke blev de samstämt en viktig del av den lokala kunskapsbildningen, ett institutionellt språk som relaterade till det särskilda sammanhang där de var verksamma och som de också visste att jag hade erfarenhet av. I den konstthantverkliga praktiken såg informanterna handling och tanke som varandras stöttepelare och som nödvändiga begrepp att förhålla sig till under hela skapandeprocessen, innefattande idé, planering, genomförande och analys av både process och produkt. Språket får betydelse som det levande redskap som skapar mening mellan människor i en sociokulturell kontext som bygger på gemensamma kunskaper och erfarenheter. Viktigt att fundera över är hur vi använder språket, hur vi anpassar det vi säger till den målgrupp eller den enskilda individ som vi kommunicerar med. Vilken respons eller icke respons som uppstår styrs av hur nyanserat orden som utväxlas kan användas. Även om vi talar samma modersmål men ingår i olika samhällsstrukturer kan mycket av kommunikationen passera divergent.

7.5 Reflektion

Det påtagliga lärande som avhandlingen kan bidra till har att göra med

dess syfte att rikta uppmärksamheten mot hur den individuella kunskapen uppfattas och beskrivs. Det visar sig att relationen mellan praktik och teori inte är det som bereder informanterna några större bekymmer i resonemangen om kunskap och kunskapens innehåll. De har inte tänkt på sin kunskap i de termerna utan hanterar pendlingen mellan det praktiska och det teoretiska kunnandet väl i sina arbetsprocesser och i analysen av sina produkter, relaterat till ordvalen praktiskt, teoretiskt eller handling och tanke.

Vad som däremot framkommer är att utan *viljan*, *själv tilliten* och *ansvaret* uppstår ingen kunskapsprocess. Lärandet som leder till kunskap är beroende av de tre begreppen och det blir både ett förhållningssätt och ett innehåll i den individuella kunskapen. Det blir också påtagliga kunskapsförmågor när det gäller möjligheten att kunna överleva på sitt kunnande. Den sociokulturella kontext, som konsthantverkare och konstnärer idag verkar i, kräver en intensiv vilja för att kunna slå sig in på en konkurrensutsatt marknad. För det behövs själv tillit, att lita på sin förmåga till personligt uttryck och möjlighet att åstadkomma det unika, att få tillträde. Att utmana det redan existerande fältet innanför konst och hantverk kan liknas vid de strategier som beskrivs av Bourdeiu (1992) när han talar om modets aktörer på marknaden. Bourdeiu säger att de nya, utmanarna, måste kullkasta hierarkin och med små förändringar visa på skillnader och nytänkande. Informanternas beskrivningar av det analysarbete de kontinuerligt gör under processen kan ses som en strävan att på ett kunnigt och ansvarsfullt sätt arbeta för sina möjligheter att överleva på sin verksamhet.

Det krävs också ett ansvar för form, funktion och kvalitet samt produktens berättigande i konsumtionssamhället. Möjligheten att finna nya arenor för sina verk, att visa sig på konstmuseer och gallerier för konst, vidga den publika kontakten och bestå provet, kräver både själv tillit och ansvar. Detta beskrivs även av de konsthantverkare som intervjuats av Mishler (1999). Avhandlingen blir ett bidrag till att se på och förstå den praktiska kunskapen, beskriven och återgiven i ett inifrån-perspektiv. Den ger en nyanserad och innehållsrik bild av sättet att tala om och innehållet i det individuella kunnandet hos praktiskt verksamma konsthantverksstudenter, konsthantverkare och konstnärer. Studien gör inte anspråk på att ge en generell bild av hur det individuella kunnandet hos praktiskt verksamma individer ser ut. Däremot kan denna studie bidra till att öppna för en mer nyanserad diskussion om innehållet i det praktiska kunnandet och innehållet i kunskapen som sådan. Den ger i första hand kunskap om relationen mellan praktik och teori i en skapande

process, men också insikt i hur kunskapen som helhet beskrivs och används i skapande processer. Den belyser nödvändigheten av att kunna uppbåda vilja, skapa självförtroende och ansvara för process och produkt, ingredienser i den praktiska kunskapen som inte bara konsthantverkare utan varje kreativ individ behöver i dagens samhälle. Vad framtiden har att erbjuda vet vi inte men vi vet att det kommer att krävas idérikeredom och kreativitet och förmåga att lösa problem även för individer i ett framtida samhälle.

7.6 Metoddiskussion

Valet av den kvalitativa metoden och den induktiva ansatsen för studien speglar den roll jag har som forskare. Valet av en induktiv ansats har givit möjlighet att utifrån det empiriska materialet göra en erfarenhetslutledning, det vill säga en slutledning som bygger på många iakttagelser i empirin men som inte gör anspråk på att vara generell. En egen förförståelse inom det undersökta fältet medförde möjligheter att känna igen fenomen och tolka empirin. Samtidigt kan erfarenheten utgöra en fara genom att risken för ett subjektivt tolkande är stor. Den lästa litteraturen är en del av den förförståelse som integreras i tolkningsarbetet men den har även bidragit till att hålla tolkningen objektiv. Det resonemanget förs i avsnitt 5.4.1 där både Fejes och Westlund påpekar att litteraturen är en del av förförståelsen och fungerar som ett viktigt stöd i tolkningsprocessen. Den hjälper till att hålla tolkningen i schack (Fejes, 2009; Westlund, 2009). Den vetenskapliga teorin har också varit ett stöd i tolkningsprocessen. Genom att välja en hermeneutiskt präglad ansats i analysarbetet har den pendling som skett mellan det empiriska materialet, litteraturen och min egen förförståelse varit möjlig. Denna pendling har också hjälpt till att hålla tolkningsprocessen på en mer objektiv nivå då de ständiga återkopplingarna till teoribakgrund och tidigare forskning korrigerat risken att tillhandahålla alternativa tolkningar eller resultat vilket diskuterades under avsnitt 5.5 med stöd av Ödmans resonemang om tolkningsprocessens pendling mellan förförståelse, tolkning, förståelse och förklaring (Ödman, 2004).

Den egna förförståelsen och tidigare erfarenheter beskrevs redan i studiens inledande kapitel för att tydliggöra min roll och utgångspunkt i arbetet. Kvalitativ forskning valideras genom ständig kontroll, ständigt ifrågasättande och ständig teoretisk tolkning av resultaten (Kvale (1997). Fejes (2009) och Westlund (2009), skriver om möjligheten att använda den egna bakgrunden och förförståelsen som ett aktivt redskap i tolkningsprocessen för att stärka arbetets reliabilitet, vilket behandlades i avsnitt 5.5, Analys av empiri. Således har den sedan tidigare inlästa

forskningslitteraturen varit ett kontrollforum för att en subjektiv tolkning utifrån egen förförståelse skulle kunna upptäckas och inte göra sig gällande. Form, innehåll och teoretiska aspekter har valts för att tydliggöra strävan att hela tiden finna en möjlig korrigering.

Avsikten med att ge studien en tolkningsinriktad eller interpretativ inriktning var att finna samband som kunde öka förståelsen för hur skapande människor uppfattade sin personliga kunskap och hur de kommunicerade sin förmåga. Det ändamålsenliga urvalet av informanter skedde med hjälp av de kontakter som min egen roll som både lärarutbildare och yrkesverksam konstnär givit. Studenter inom konsthantverk valdes genom kontakt med en kursansvarig utbildningsledare vid en kandidatutbildning inom konsthantverk, som i sin tur sökte informanter utifrån ålder och utbildningsbakgrund med hjälp av studenternas ansökningshandlingar. Yrkesverksamma konsthantverkare och konstnärer valdes genom egna kontakter i slöjd- och konstnärsgrupper. Borg (2001) valde ett slumpgenererat urval av informanter till sin studie om vad som var specifikt för slöjdamnet enligt elevens uppfattning. I hennes fall rörde det sig om ett mer generellt perspektiv på slöjdkunskaper och hon sökte minnesbaserade hågkomster av slöjden i skolan. En sådan urvalsmetod hade i detta arbete givit andra perspektiv på kunskap och kunde ha gett svar på frågor om hur utbildningsbakgrund påverkar synen på kunskap och om det finns tydliga skillnader i sättet att se på kunskap relaterat till material och ämnestillhörighet inom konsthantverkligt arbete. Eftersom avsikten var att finna ett brett perspektiv på kunskap där individens sätt att tala om sin kunskap stod i fokus valdes sålunda informanterna på ett ändamålsenligt vis där information om utbildningsvägar, ämnestillhörigheter, genus och ålder kunde styra urvalet.

En nackdel med urvalsförfarandet kunde upplevas i intervjusituationen genom den egna rollen gentemot informanterna. Jag hade mött samtliga informanter tidigare, som lärare eller som konstnär och nu möttes vi i en annan konstellation, där jag ställde frågor, som de förväntades svara på. Till en början upplevde jag svaren lite trevande, som om det förväntades av dem att de skulle svara på ett särskilt sätt, eller använda sig av ett särskilt språkbruk. Under intervjuernas gång släppte dock denna känsla, och samtalen kom att likna samtal mellan två människor som delar erfarenheter från en likvärdig livsvärld. Forskningsintervjun är dock inte ett samtal mellan likställda parter. Det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen, enligt Kvale (1997) i resonemanget om intervju som forskningsinstrument, avsnitt 5.2. Den upprättade intervjuguiden

användes för att säkerställa att samtalet höll sig inom ramarna. Att min roll som intervjuare skulle kunna skapa osäkerhet i mötet med informanterna vid detta specifika tillfälle, hade förespeglat mig. Därför togs valet att genomföra intervjuerna i den miljö som informanten kände sig mest hemma i och där deras dagliga arbete försiggick. Två av informanterna saknade vid intervjutillfället tillgång till en egen ateljé eller verkstadslokal. De fick i stället välja en plats där vi kunde mötas och samtala. Ett neutralt rum, på ett större museum valdes av båda. De hade sin artefakt med sig, men i övrigt fanns inga spår av deras verksamhet närvarande i rummet. Båda hade emellertid på eget initiativ tagit med sig ytterligare några artefakter som tillverkats tidigare och foton på olika föremål de arbetat med. Det kompengade till en del den utrustning, det material och alla de föremål som fanns i de övriga informanternas ateljéer och verkstäder och kunde användas som hänvisning och förtydliganden under intervjuens gång. Troligtvis påverkades intervjusituationen av att samtliga informanter kände mig innan. Om det var till nackdel eller fördel är svårt att säga men den plats de själva valt och de föremål de hade framför sig hade betydelse för att överbrygga den första osäkerheten. Det kan dock konstateras att de första intervjuerna genomfördes med större anspänning än de som sedan följde, trots två provintervjuer innan för att stifta bekantskap med situationen. I en hermeneutisk tradition är förståelse av och kunskap om kontexten viktig för att göra en så korrekt och poängrik tolkning som möjligt (Ödman, 2004). Fler än två provintervjuer kunde ha gett mig som intervjuare mer erfarenhet, vilket kan tänkas ha påverkat intervjusituationen mer än om informanterna varit för mig helt okända människor.

Antalet informanter kan också diskuteras. Några generaliserbara data kan inte utvinnas ur denna induktiva studie med endast nio informanter, men det har heller aldrig varit syftet med arbetet. Det intressanta har varit att söka nyanserade beskrivningar av den kvalitativa mångfalden och lyssna till deras uppfattningar om kunskap generellt samt skillnader och variationer i deras sätt att beskriva sin syn på den individuella kunskapen. Resultatet visar exempel på hur kunskap uppfattas av några praktiskt verksamma individer och hur de resonerar kring begreppen praktik och teori. Vad som eftersökts är en djupare förståelse för resonemangen om, och synen på kunskap hos konstnärverkare i deras dagliga skapande verksamheter. En teoretisk validering där avhandlingens resultat jämförts med andra liknande studier har gjorts. Det är dock inte helt oproblemiskt då urvalet av de teoretiska referenser som använts gjorts av forskaren, och dels att är det brist på resultat som visar hur konstnärverkare själva resonerar om sin kunskap. Vissa referenser ger dock en

bra överblick inom det slöjdpedagogiska området där praktisk kunskap behandlas (Borg, 2001; Johansson, 2002; Illum, 2004; Hasselskog, 2010) samt inom konsthantverksområdet (Mishler, 2004; Knutes, 2009) där konsthantverkarens utbildning och arbetsförutsättningar beskrivs.

Kunskap som en spegling av verkligheten, såsom den betraktas i en positivistisk tradition, har i den moderna, objektiva verkligheten ersatts av sättet att se på kunskap som en social konstruktion av verkligheten. Kvale betonar att sanning skapas genom dialog och validiteten framstår när konkurrerande tolkningar och handlingsalternativ diskuteras mellan medlemmar av en gemenskap (Kvale, 1997). Detta möjliggjordes i intervjusituationen genom den öppna intervjuguiden med möjligheten att alltid ställa följdfrågor och att ständigt kontrollera med informanterna om svaren var rätt uppfattade. I den egna förförståelsen ingår även en egen erfarenhet av att arbeta med skapande processer. Hegel (2002) gör ett påpekande om vikten av medvetandets erfarenhetsutveckling, som leder till ett självmedvetande där också avvikelser ingår utan att kännas främmande. Erfarenhet skaffas genom erfarenheter och leder till öppenhet för erfarenheter (Hegel, 2002). En egen erfarenhet av att själv ha befunnit mig i liknande situationer som informanterna beskrev bidrog till möjligheten att kunna ställa konstruktiva följdfrågor, och samtalen kom därmed att beröra de djupare skikten i en skapande process. Ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär att man kan närma sig dimensioner som berör människors upplevelser, rent existentiella dimensioner där sinnesintryck såsom upplevelser av både glädje och förtvivlan ingår, säger Ödman (2004). Den egna förförståelsen bidrog till en bättre förståelse av den information som informanterna gav, och ju bättre forskarens egna erfarenheter stämmer med hur informanterna själva upplever fenomenet i fråga, desto mer sannolikt är det att forskaren har uppfattat informationen på ett korrekt sätt. Intervjuaren kan söka formulera det underförstådda budskapet och sända tillbaka det till den intervjuade för att få en omedelbar bekräftelse på om tolkningen är riktig eller inte vilket påpekas av Kvale (1997). Återigen gav möjligheten att kunna ställa följdfrågor och den resonerande ansatsen vid intervjutillfällena möjlighet till korrigerande eller bekräftande, vilket i sin tur bidrog till validiteten i analysarbetet.

Under intervjuerna upplevde jag att frågorna väckte tankar om kunskap hos intervjupersonerna på ett sätt som de inte hade funderat på eller verbaliserat tidigare. Konsthantverksstudenterna, konsthantverkarna och konstnärerna verkade inte alltid ha tänkt på kunskap i de termer som frågorna angav. Detta visade sig tydligast när jag frågade om synen på

eller uppfattningen om kunskap rent generellt. Intervjupersonerna utgick från det egna sättet att förhålla sig till kunskap, den individuella kunskapen när de först svarade på frågan. Under samtalen kunde intervju-personerna återknyta till denna fråga och göra vissa tillägg eller ge ytterligare förklaringar. Kvale (1997) beskriver att en intervju-person under en intervju kan förändra sin beskrivning av eller uppfattning om ett begrepp. Han påpekar att den intervjuade själv kan ha upptäckt nya aspekter under samtals gång och plötsligt se sammanhang som inte varit medvetna innan. Kvale menar att frågorna i en forskningsintervju kan få den intervjuade på andra tankar och därmed kan dennes uppfattning om ett ämne vara annorlunda efter en intervju (Kvale, 1997) vilket diskuterades i avsnitt 7.1.

Analysförfarandet har följt den hermeneutiska spiralen genom att först på ett öppet och lyssnande sätt registrera den information som fanns bandad. Vid transkriberingen har även en emotiv öppenhet använts för att registrera det som eventuellt doldes bakom orden i form av emotionella uttryck och kroppsspråk eller gester. I den hermeneutiska analysen ingår att försöka minska den kulturella distansen mellan det budskap som finns i intervjumaterialet, och den kunskap som genereras i texten (Westlund, 2009). Min egen erfarenhet av skapande arbete hjälpte mig att tolka innebörden av informanternas utsagor och därmed kunde den kulturella distansen minimeras och denna nya insikt kunde i resultatet kommuniceras till andra. På så vis blev erfarenheten en tillgång som bidrog till att säkerställa tolkningen.

I den första analysomgången gjordes en individuell tolkning av varje informants utsaga innanför de tre grupperingar, konsthantverksstudenter, konsthantverkare och konstnärer. Uppdelningen av informanterna i de beskrivna grupperna var en förutsättning för att kunna nå delar av syftet nämligen samhällets värderingar och uppfattningar av kunskap. Det bidrog till möjligheten att jämföra grupperna men också till möjligheten att upptäcka individuella skillnader. I syftet med arbetet finns beskrivet vikten av att få ta del av kunskapsuppfattningen hos informanterna under olika faser av deras verksamhet, i en utbildningssituation med dess eventuella påverkan på sättet att tala om kunskap, lika väl som kunskaps-synen i det omgivande samhället utanför universitetsvärlden. Resultatet av den första analysen gav svar på hur omgivningen eventuellt påverkade uppfattningen av kunskap.

I syftet med arbetet finns också beskrivet en avsikt att lyfta fram skapande människors uppfattningar om det egna skapande arbetet, den individuella kunskapen och varje individs förståelse av begreppen praktiskt och teoretiskt. En djupare analys av empirin fordrades för att kunna finna svaren för denna del av syftet. I ett andra analyssteg försökte jag därför att distansera mig ytterligare till informanterna och frikoppla tänkandet från de tidigare valda grupperingarna. Den personlighet som kunde kopplas till gruppen och gruppens roll i det samhälleliga sammanhanget behövde skalas bort för att nå fram till den enskilde individen. Genom att fokusera kunskapsbegreppet hos var och en i en tvärgruppsanalys upptäcktes generella särdrag mellan individernas uppfattningar om kunskap och lärande som inte självklart gick att härleda till utbildningsbakgrund eller arbetslivserfarenhet.

I analyssteg 2 registrerades de mest frekventa orden som förekommit i vars och ens samtal om lärande och individuell kunskap som steg 1. Denna analys gjordes för varje individ och utan tanke på tidigare grupptillhörighet, alltså som en tvärgruppsanalys. Därefter noterades det mest betydelsebärande i informanternas utsagor angående den individuella kunskapsutvecklingen i steg 2. Resultatet av hela analyssteg 2, visar både likheter och skillnader mellan individerna. Vid en första anblick kunde konstateras att likheterna i uppfattning av den individuella kunskapen inte hade att göra med vilken grupp informanterna först var indelade i. Således fanns likheter mellan individerna oavsett tidigare livserfarenhet, ålder eller verksamhetsår. När dessa likheter sammanfördes i steg 3 utkristalliserades tre specifika ledord. Dessa ledord kunde följas tillbaka till respektive individ och visade sig då vara gemensamma för individerna i den tidigare gruppindelningen. Varje individ som ingick i den ursprungliga gruppen använde ett visst ord eller ord som var synonyma med ledordet i sin beskrivning av den individuella kunskapsutvecklingen. Ordet förekom även hos individer utanför den ursprungliga gruppen men då endast i enstaka fall. Här kan kritik eventuellt komma att riktas mot tillvägagångssättet, såttillvida att andra forskare kanske skulle betona andra ord som betydelsebärande. Emellertid menar jag att genom att söka stöd i tidigare forskning och litteratur i ämnet, att tillämpa vad Westlund (2009) benämner som en kreativ negativitet, elimineras risken att tolkningen betraktas som naiv, vilket diskuteras i avsnitt 5.5.

Analyssteg 1 och 2 kan tillsammans ge en större tillförlitlighet i att data använts till fullo genom att i tur och ordning belysa de olika delarna som utgör syftets hela omfattning. Analyssteg 1 svarar således på hur skapande människor i olika livsbetingelser beskriver synen på kunskap.

Analyssteg 2 ger svar på hur individen beskriver sin syn på hur lärande utvecklas till kunskap, hur den vuxit fram och kan utvecklas vidare, oavsett var i livet de befinner sig eller bortsett från vilka grupperingar de kan tänkas ingå i. Resultatet visar i sig skillnader och likheter mellan individerna som till viss del går att härleda till utbildningsbakgrund och arbetslivserfarenhet men också hur det omgivande samhället och de politiska normer som styr livsvillkor och utbildningsplaner gör sig gällande. De båda analysstegen ger tillsammans slutligen möjlighet att diskutera hur informanternas redovisade uppfattningar är relaterade till etablerade uppfattningar om kunskap. Min förförståelse utvecklades under arbetet med analysen och perspektivet på kunskap förändrades, såsom det beskrivs av Ödman (2004) och Westlund (2009). Informanternas indelning av kunskap, som praktisk och teoretisk kunde inte tolkas som det viktigaste i deras uppfattning om den kunskap de tillägnat sig och använde sig av dagligen. I deras sätt att tala om kunskap blev praktik och teori ett naturligt och oproblematiskt förhållande som de handskades relativt väl med. Istället betonades viljan, självtilliten och ansvaret som det innehåll i kunskapsbegreppet som de ständigt hade att förhålla sig till och som krävdes för att kunna överleva som konsthantverkare i dagens samhälle.

7.7 Epilog

Sättet att se på kunskap har genomgått en förvånansvärd liten förändring rent generellt i samhället under den senmoderna tidsepoken. Samtidigt som man hyllar kunskapen som vägledande in i framtiden, det nya kunskapssamhället, så hanteras den på ett sätt som inte står i ett fullt utvecklat förhållande till människans alla möjligheter. Det som händer är att i samma takt som behovet av allsidig kunskap och kreativa lösningar ökar i samhället ökar också de politiska och ekonomiska styrningarna och de bidrar till att krympa själva innehållet i styrdokument som läroplaner och kursplaner. Samtidigt spås den grundläggande utbildningen i förskola och det obligatoriska utbildningssystemet få en allt större betydelse som grund för de första stegen i kunskapsprocessen (Lundgren, 2004). Utformas dessa också fortsättningsvis så att kunskap fortfarande profileras som teoretisk och de centrala begreppen, läsa, skriva, räkna är dominerande, fortsätter i än större grad synen på kunskap att vara differentierad. Den individuella kunskapen följer den kultur och tradition som människan är involverad i och i det sammanhanget är min önskan att genom den här avhandlingen stimulera till en mer dynamisk diskussion kring kunskap och lärande i samhället.

Filosofen Sokrates föddes 470 f. Kr som son till Sophroniscus, bildhuggaren och hans hustru Phaenarete, som var en kunnig barnmorska. Båda föräldrarna hade således en gedigen praktisk kunnighet som de utövade. Sokrates deltog som barn i den för antiken vanliga undervisningen i gymnastik och musik och sedan i geometri och astronomi. Sokrates började arbeta som skulptör och det finns omnämnda verk som skapats av hans hand, dock inga bevarade. Han verkade så småningom också som lärare och enligt Platon, som var hans elev, diskuterade Sokrates främst etiska, estetiska och kunskapsfilosofiska frågor. Platon är den person som nedtecknat Sokrates föreläsningar och Platon är också den person som etablerade begreppet episteme, som den enda sanna kunskapsformen, vilket har fått stort inflytande i hela den västerländska världens syn på kunskap. Jag finner det mycket märkligt att Platon som lärjunge till Sokrates utelämnade den praktiska kunskapen i sina resonemang. Kanske var det politiskt korrekt att göra så under Platons levnad. Lika politiskt korrekt som det i dagens Sverige anses vara att i styrdokument för skola och utbildning skriva fram de teoretiska basämnena, som på bekostnad av det praktiska kunnandet fortsätter att stå för den mest prioriterade synen på kunskap även i dagens samhälle.

De frågor som läsaren kan ställa till sig själv är hur synen på den egna kunskapen har präglats av skola och utbildning samt av den generella bilden av kunskap som råder i samhället. Hur nyanserat talar man om kunskap och hur betraktas begreppen praktik och teori relaterat till den egna kunskapssynen? Hur kan sättet att se på kunskap ha betydelse för individen själv, för samhället, för skola och utbildning och för de värderingar av kunskap och kunskapens innehåll som kan komma att prägla framtidens kunskapssyn? Dessa frågor kan också fungera som nya forskningsuppdrag, väckta av avhandlingens resultat. Som ett särskilt viktigt uppdrag känns idag en konkret undersökning om den praktiska kunskapens reella status i samhället. Vilken betydelse tillskriver vi idag den praktiska kunskapen och vilken roll spelar den i samhället och dess utbildningspolitiska ställningstagande? Ett samhälles möjligheter att utvecklas och förbereda för förändringar och omställningar, som följer i konjunkturutvecklingens spår, kräver kreativitet och nyfikenhet. Det är egenskaper som kan utvecklas av individer, som äger en kunskap där förhållandet mellan praktik och teori ständigt upprätthålls såsom den visar sig göra i skapande arbete.

A Summary

Introduction

This thesis has its origin in questions touching the interplay between practice and theory in a creative process, questions that are constantly present in my work with students. How does the creative individual describe his or her knowledge and how can the concept of practice and theory be illuminated in a creative process? Questions of this nature and my interest in conceptions and descriptions of the content of practical knowledge constituted the startingpoint of this work.

The thesis is introduced by a description of the bases for my own understanding of knowledge, especially the relationship between practice and theory in a knowledge-creating process. Hellesnes (1989) stresses the importance of pre-understanding to be able to comprehend and interpret the empirical material. During the upper secondary school years my questions were awakened about knowledge and why knowledge was split between practical and theoretical subjects related to the study programmes which could then be chosen. What is knowledge, why is knowledge divided into practical and theoretical, why have different forms of knowledge different value? My education continued with basic textile handicraft studies, an artistic education in the textile field combined with textile teacher training, studies where practical and theoretical knowledge were involved. The meeting with pupils in the lower school provided the insight that they quite generally, even at an early age, regarded both knowledge and their own ability as either practical or theoretical. Many pupils saw creative work as a practically based form of knowledge and did not speak of the fact that theoretical knowledge could be included as a part of the work process or in the know-how.

The search for knowledge has led me further and among other things contributed to three different KU-projects¹²: a room installation, *The*

¹² Artistic development work, an established form of knowledge development at Art and Design Colleges. Distinctive is creative work with an experimental focus and/or a systematic quest for new knowledge and new ideas. At Linköping University this formulation has been linked to the practical – aesthetic field, mainly the university subject crafts. The goal of the work is to seek to describe both the unique which distinguishes and that which unites scholarly and artistic research. (Sjögren, 1984; 1997, p. 12) *The*

Puster Room and two articles, *The Artisan's Concept of Knowledge* (Kronberg, 2004) and *The Relation between Practice and Theory in a Creative Work* (Kronberg, 2006). At Oslo University the opportunity was provided to work on an artistic installation and a written dissertation, a Hovedfagsoppgave (thesis) in design, *Glimmer and Computer Flicker: on the possibility with a computer to create patterns with a transparent effect in textile materials* (Kronberg, 1997). The above example, from my own educational experience, is meant to reflect how I have constantly sought an educational intellectual whole, where practice and theory have complemented knowledge and contributed to skills, facts and understanding. Since the perception of the divide between practical and theoretical knowledge was clear among youngsters today, I wondered if my own experience and my seeking for knowledge have misguided me in my conviction of the wholeness of the concept of knowledge.

We move constantly between concepts that can be interpreted in different ways, depending on the searchlight used. In our society an educational culture prevails which mirrors a well-anchored picture of practical and theoretical knowledge. The notion that theoretical knowledge is finer places it in a hierarchical order, higher and more valuable than practical knowledge. This dissertation has thus emerged as a reaction to reflections and experiences of knowledge and ways to speak of knowledge which appear in various guises and constantly seem to be current in our society. On a daily basis there is discussion of such matters as knowledge, lack of knowledge and the great flow of information to be accessed from the digital networks. How do people in general look upon knowledge? How is knowledge spoken of and understood among people who have chosen to work with knowledge development from a practical perspective? The latter question formed the central point of departure for this thesis and is hereby further discussed below.

Aim and questions for research

Proceeding from reasoning and thoughts around the questions described above, the overriding aim of the dissertation is to cast light on the view of knowledge in the classical age of antiquity, when Aristotle in particular expounded thoughts on knowledge, and on the values and perceptions of knowledge prevalent in today's society.

responsible interlocutor and supervisor was Jan Sjögren who also initiated and developed the tradition of knowledge at Linköping University.

A precise aim is *to illuminate and analyse the phenomenon knowledge by investigating empirically and highlighting what conceptions creative people have of their own creative work and their understanding of the concepts practical and theoretical*. In the investigation creative people, here craft students, craft workers and artists, give their perceptions of their own knowledge. The craft students, who find themselves in an educational situation, give their view of their own knowledge as they conceive it at the start of their education, and then how their knowledge is affected by the knowledge they meet in their university education. Active craft workers, a group who in their daily labour apply practical professional knowledge, and artists in the craftwork field, are also included in the investigation as informants. How they acquire their knowledge outside the university world and how knowledge is developed is also examined. Finally, light is cast on how craft students', craftworkers' and artists' conceptions of knowledge are related to established conceptions of knowledge.

Based on the above the empirical investigation seeks to answer the following research questions:

- How is individual knowledge described?
- How is the relationship between thought and action described?
- How has individual knowledge emerged and what possibility is there to develop it further?

The empirical investigation can then provide a basis to discuss in what way the reported perceptions are related to commonly occurring views of knowledge in society.

Knowledge, language and science

The view of knowledge proceeded in an early historical phase from Plato's definition that only what we can prove to be true can be called knowledge or knowing. Aristotle contributed to widening the concept of knowledge and gave it a three-part content where apart from knowing, *episteme*, also craftsmanship, *techne*, and practical wisdom, *phronesis*, were involved. Aristotle demonstrated that aspects of reality cannot be changed but by investigating and analysing we can try to understand.

Björklund (2008) considers that knowledge in didactics has since Plato and Descartes by definition been conscious and enunciable, and thinking occurs with the help of language. The freedom to express oneself, read, understand and explain is possessed by those who have access to a

language, and through language thought reaches clarity and precision. Säljo (2000) speaks of the power of language as a mediating instrument, that is, as a resource for creating knowledge about the world. Several scholars (Israel, 1992; Liedman, 2007) divide the spoken language into everyday language and academic language. Everyday language is used together with like-minded people in an everyday environment when speaking of everyday matters. Academic language is a formalised language common to academically active individuals, standardised and international. It is used to create mutual understanding and to enable communication with people in particular contexts, between people in specific social practices. The rhetorical character of the language can be seen as a living instrument to create meaning between people in a socio-cultural context which builds on common knowledge and experience. The unconscious resources of knowledge have been studied by Björklund (2008), who describes two memory systems, the explicit and the implicit, which are integrated in the brain. The explicit memory stores knowledge which can be verbalised or is possible to demonstrate in action, rational and logical. It is short-term, which entails that motor skills cannot be exercised so that familiarity may arise with this system. The implicit memory contains learning processes and memories that have arisen unconsciously, cannot be verbalised but affect our behaviour. It is stable and functions life-long, affects focusing and concentration when it is a matter of recognition of shape and colour and intuitive methods of solving problems. That which is spoken of as silent knowledge and is often employed in creative processes can be traced to the implicit memory system.

Practically oriented people can carry out complicated thought procedures without explaining them verbally, according to Vygotsky (1999). He derives these thoughts from the inner language or silent knowledge. The imagination, argues Vygotsky, also belongs to the inner language. Wittgenstein (1962/1992) did not see language as a picture of reality but as a tool for understanding reality. He considered that language is not only an ideal for science but a part of the everyday, it helps us to understand the everyday and is also allied to our practical actions. All knowledge can not be given an adequate linguistic attire, which is especially true of skills allied to a large number of forms of praxis (Johannessen, 1999). Other scholars say that knowledge is not silent but obscured or out of focus (Polanyi, 1963; Lauvås & Handal, 2001).

Society and the view of knowledge

The view of knowledge in society has been characterised by the scientific way of defining knowledge. Certain, exact knowledge with the theoretical scientific traditions of knowledge as a basis has dominated. Knowledge that has been formulated in words and knowledge with a mathematical parlance, based on thinking and on observation, have been advanced as the knowledge that also the school in Swedish society primarily should transmit. A certain shift has been discernible in discussions conducted during the 60s and onwards. Knowledge in curricula from the 50s proceeded from subjects with a definite volume of knowledge and where the contents were described with respect to course year and timetables. In the 60s and 70s a form of goal-directed learning was introduced where the teacher was given considerable scope to choose methods and content with a view to the goals. During the 80s there was a shift in perspective on how goals should be designed with respect to central concepts. This was accentuated even more during the 90s when the view of knowledge was built on forms of knowledge and not on a hierarchical order; the goals should be achieved but the order was determined by teacher and pupils. There was a balance between the steering instruments for goals and results, which promoted the acquisition of knowledge. Subsequently, during the latter part of the 1990s and the early 2000s, steering has become more strongly oriented towards results and less and less towards goals. New fields of scholarship and new branches of knowledge have been developed and in connection with this, the relationship between scholarship and school subjects has begun to break down. Goals related to knowledge are replaced with abstract concepts such as competence and qualification. The motivation for this approach is among other things steered by political directives, where it is desired that the school should contribute to fostering critical thinking and reflecting individuals. A holistic view of knowledge, the relationship between practice and theory, is spoken for by pedagogical research, which finds its expression in articles and debates in the media. In this connection it is also pointed out that knowledge is developed in cooperation between people who are engaged within their fields, such as pupils and teachers. The overriding aim of this dissertation purposed to investigate contemporary society's evaluation and concepts of knowledge, especially how people who have chosen creative work and an education oriented towards creative activity conceive of knowledge. To understand and be able to interpret the empirical material it has therefore been important to illuminate how the knowledge-oriented tendencies have appeared in society, but also in the educational system of society.

Creative work

Creative work comprises concepts such as practice and theory, which can have different meanings depending on the context in which they occur. Theory can be seen in connection with both materials and methods, with tools and approaches. It can also be a matter of theories around the contents, function, ethical principles of form or aspects related to cost. Practice concerns action and visualisation and is sometimes regarded as the starting-point for theory. Practice and theory can also be seen as an always ongoing interplay between identification and distance in a creative process. Intuition and rationality and their mutual interaction are other aspects employed in the description of the various phases of the creative process, from idea, planning and implementation, to the analysis of both product and process. Individual knowledge follows the culture and tradition that the creative person is involved in and integrates in itself the individual personality.

Research approach, method and analysis

A primary interest in descriptions of practical and theoretical knowledge which a creative individual uses and understands in his or her daily work is a guiding light in the work on this dissertation. Through interviews with practitioners of crafts, craft students, working crafts people and artists, answers were sought to questions concerning their perceptions of their own creative activity and whether on their part there was an understanding of the concepts practical and theoretical. Practical and theoretical knowledge are concepts which, translated into action, describe the relationship between the actual act, practice or implementation, and the planned act, the thought mediated through language. With a qualitative method and a hermeneutic interpretive approach in the analysis it was chosen in this study to seek answers to the research questions. With the help of Vedic philosophy¹³ the process in the research project was illuminated. Through the information added during the research project's progress both researcher and the researcher's potential interpretations are affected. In pre-knowledge is included one's own experience, which according to Hegel (2000) is necessary to be able to

¹³ According to Vedic philosophy all knowledge is a symbiosis between the knower, the process of knowing and the known. The researcher constitutes the most important research instrument and must continually develop his research personality (Ödman, 2004, s. 79).

interpret and understand and also makes it possible to note new experiences which can be revealed in the accumulated empirics. A qualitative contextual research interview was chosen to collect empirical material in the study. The selection of informants was made by an appropriate choice of professionally active craft workers and artists from the contact network provided by my own professional activity as well as by consultation with course coordinators for a Bachelor's education in sloyd, craft and design. Different educational backgrounds, different materials concentration and an even gender balance were sought (see the selection in the table below).

Table 1. Selection of informants: provides an overview of participants' age, educational background, occupation and materials specialization, differences of an explorative nature.

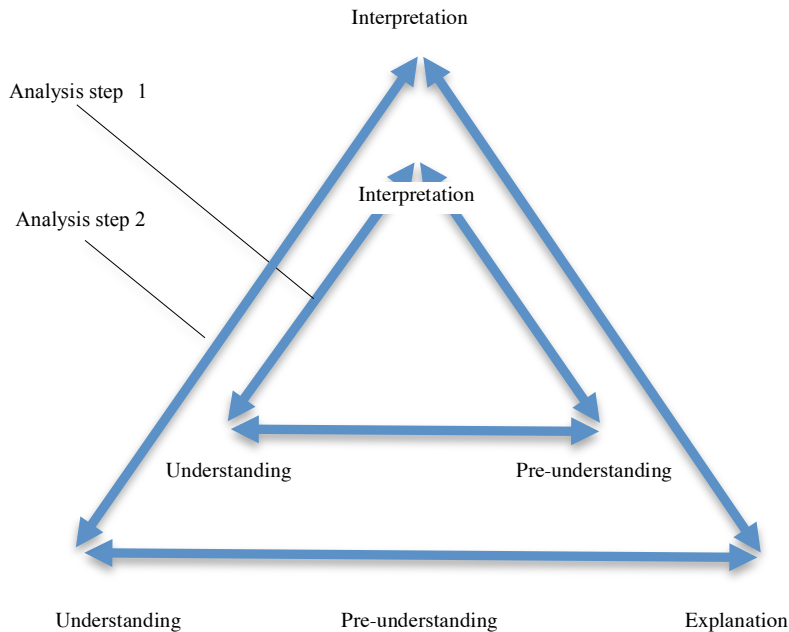
| Informant | Age | Gender | Education | Exhibition/sales | Material |
|-----------------------|------------|---------------|---|-----------------------------------|-----------------|
| Craft students | | | | | |
| 1 | 25 | f | Craft studies year 1 | Exhibitions as part of the course | wood |
| 2 | 20 | m | Craft studies year 2 | Exhibitions as part of the course | metal |
| 3 | 35 | f | Craft studies year 3 | Exhibitions as part of the course | textiles |
| Craft workers | | | | | |
| 4 | 35 | m | Folk high school, arts and crafts courses | Exhibitions, professional | wood |
| 5 | 55 | f | Potter, ceramics, courses | Exhibitions, professional | ceramics |
| 6 | 50 | m | Academic exam, arts and crafts courses | Exhibitions, half professional | wood |
| Artists | | | | | |
| 7 | 30 | f | College of Art | Exhibitions, professional | silver |
| 8 | 60 | m | College of Art | Exhibitions, professional | textiles |
| 9 | 70 | f | College of Art | Exhibitions, professional | textiles |

The interviews took place in the informants' workshops or studios. Since the focus of the study was directed to the content of the multifaceted knowledge, action and thought are ingredients in a process which has to do with the investigated person's environment according to Ryen (2004). The craft workers, the artists and the students described their process and their know-how proceeding from an artefact they had brought along, chosen by each from their own productions. A semi-structured interview guide was used (see appendix 2) to make sure that the questions at issue were touched on during each occasion, while the focus of the interview was adapted according to the important questions which arose in each individual case. Given the presence of the self-chosen object from the informants' own production, the questions posed came to direct themselves towards the general view of knowledge but also to the individual know-how concealed in the crafted objects. In this way fragments of knowledge could be compiled into a whole in answering the questions dealing with the individual's own knowledge. The object became the key to being able to formulate their thoughts about the cumulative knowledge hidden in the creative process around the artefact. The interviews became a creating of knowledge instead of an interpretation such as the spirit of the hermeneutics of action according to Guillet de Monthoux (2004).

The main elements of the analysis process have followed Ödman's description of the four main elements in the hermeneutic process, pre-understanding, interpretation, understanding and explanation (Ödman, 2004). The interpretation has been done as a translation and mediation of contents in the informants' statements, analysis step 1. Understanding was employed in the form of my own insight to be able to see how the informants described their knowledge, proceeding from the artefacts they had brought along. The perception of what knowledge-generating factors the object contained could with the help of their own insights be made visible and understood. Gadamer expresses this by saying that understanding can be seen as an interweaving of what tradition provides and the interpreter's capacity for change. Our understanding is governed by the fact that the content of the informants' testimony can be deduced, not in a subjective way but through the fellowship that unites us in tradition (Gadamer, 1997). Since pre-understanding included my own personal experience, my language, my experiences and feelings, it was not neutral, which could be an obstacle in the analysis. To avoid misunderstanding and probe that my perception agreed with the informant's way of talking of his or her knowledge, a number of follow-

up questions were posed during the interviews. Patton points out the important role of supplementary questions in providing an opportunity for clarifications, which in their turn can provide further elucidation of how the interviewees think (Patton, 2002).

The last step in the analysis, analysis step 2, has, with the help of theoretical knowledge, consisted in finding explanations as a basis for the interpretation. Words used by the respondents have had a different meaning than the researcher first understood by them. The meaning of language has been important for the interpretive perspective and knowledge of this has changed my understanding and ability to interpret. Ödman mentions that interpretation often embodies explanations or builds on them. He says that to be able to understand something we must first have understood what we are explaining (Ödman, 2004). This understanding is thus sought with the help of the theoretical review of knowledge. The interpretation process can visually be described by the following figure:



Figur 3. The interplay interpretation-understanding-pre-understanding-explanation. Adapted model after Ödman, 2004, p.76).

The figure with the mutual relationship of the four stages (interpretation, understanding, pre-understanding, explanation) is inspired by Ödmans figure of the interpretive process (Ödman, 2004) and thus describes how the hermeneutic process oscillates between nearness and distance, understanding and pre-understanding, analysis step 1. Pre-understanding is ultimately altered, it develops and is modified through deeper interpretation of the empirics and explanations in the theoretical knowledge, analysis step 2.

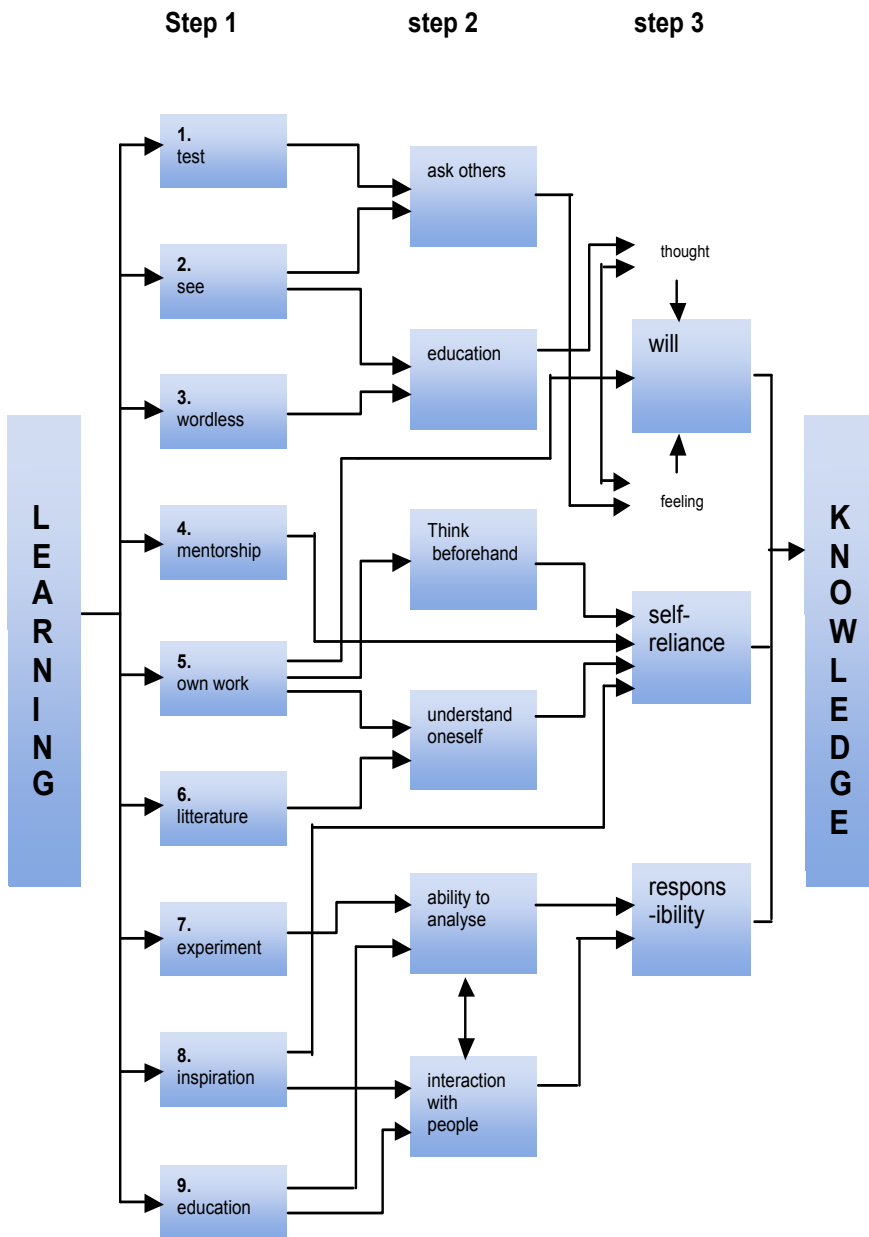
In the first stage of analysis the answers to the research questions are presented by a division of the informants into three groups, based on their education and work experience. In the goal statement of this thesis is a description of the importance of learning the knowledge perception of the informants during different phases of their activity, in an educational situation with its possible influence on their way of speaking of knowledge, as well as the view of knowledge in the surrounding community outside the university world. The division of the informants into the groups described below was a pre-condition for attaining aspects of the aim. Thus students in sloyd, crafts and design form one group which finds itself in an educational programme in the university world, while the next group consists of professionally active craft workers and the last of professional artists; all informants in the last two groups are working in today's society. The educational backgrounds are in each group similar for each individual, while work experience is more variable. In each group are representatives for newly begun activity or education, activity of at least three years' duration and for activity that has lasted a long time, ten years or more.

Results of the emperical study

The result of the first analysis was able to provide an answer to how the environment possibly affected the perception of knowledge. In the second stage of analysis I attempted to distance myself further from the informants and decouple my thinking from the previously selected groupings. By peeling away the personality that could be coupled to the group and the group's role in the social context, each informant was considered as a separate individual detached from the others, and instead data from the interviews were used as an entirety. In the aim of the thesis an intention is described to highlight creative people's perceptions of their own creative work, their individual knowledge and the understanding of the concepts practical and theoretical in each person. In this cross-group

analysis the concept of knowledge in each participant was in focus to see if there were general characteristics between the individuals' perceptions of knowledge and learning. This was done by working out a model (figure 4) where each answer on how learning developed into knowledge was noted. From each individual was noted as step 1 the most frequent word used in the specific interview discourse about learning and individual knowledge. Then, as step 2, a further individual analysis was made to see how informants described the most meaningful element in their respective knowledge development. A compilation of the words over the most meaningful element in the development of knowledge, step 3, resulted in three watchwords for the development of personal knowledge. In the studied research literature knowledge was seen as deeper and reinforced understanding for the derived words. Westlund (2009) points out that scientific theory is an important support in the interpretation process. The hermeneutic spiral metaphor is used, according to Westlund, to illustrate how the oscillation between the empirical material and the literature, step by step, makes possible a deeper interpretation (Westlund, 2009).

Analysis steps 1 and 2 can together give greater reliability in that data are used fully by in turn illuminating the various parts that make up the whole scope of the aim. Analysis step 1 provides an answer to how creative individuals in different conditions of life describe their view of knowledge. Analysis step 2 answers how individuals describe their view of how learning develops into knowledge, how it has emerged and can be developed further, no matter where in life they find themselves or apart from what groups they may imagine being included in. Finally, both stages of analysis together offer a possibility to discuss how the informants' reported perceptions are related to established perceptions of knowledge.



Figur 4 : Model of analysstep 2.

The model should not be understood as a hierarchy but shows the steps in a chronological order. The words that crystallise out in step one proved to have common denominators in that they all can be part of a creative process. They can form a *description of a pattern of action* from the first word *test* to the last *education* and with the words in between as strategies to make progress in a creative piece of work, see figure 4 step 1 above.

Step 2 shows how the different individuals reason and emphasizes the most *meaningful in their respective knowledge development*. What I finally found, step 3, was that there were common denominators for the different individuals. Not until this stage in analysis step 2 was it revealed that when the common words were traced back to each individual, the informants could once again be brought together in the earlier group categories, craft students, craft workers and artists. Thus I found in step 3 a common denominator for each individual within the first grouping, a denominator that everybody in the earlier group of craft students took up as an important factor but which was not mentioned by all the members of the other groups. In the same way, the individuals in the two other groupings could be retrieved. The watchwords which all led up to knowledge are *will- self-reliance- responsibility*, see step 3 above.

The concept of knowledge is described with *will (volition)* as the strongly driving and active aspect which sets in motion the knowledge process and generates strength to look further. *Self-reliance* is necessary to achieve the intended goal in the search for new knowledge and with the aim of finding one's own expression. Finally *responsibility* also comes into the picture of knowledge by being able to stand for quality and fitness for purpose and as responsibility for the role of the product in the surrounding society. The informants are in Figure 4 above entered as informants 1-9. On further scrutiny it can be deduced that the words will, self-reliance and responsibility may be traced back to the earlier groupings craft students, active craft workers and artists. Thus the word will (volition) stands as a word in common for all informants in the former craft student group, self-reliance for the professionally active craft workers and responsibility as common to all in the previous artist group.

Summary of the concepts practice and theory

The result has raised the question how the informants actually describe the phenomena practice and theory, as well as their perception of practical and theoretical. The informants' answers have also been analysed

separately, across the earlier groupings. To consider each individual's answer by itself, not as part of a group, opened the possibility of seeing the phenomenon practice and theory purely related to the individual. This contributed to the discovery of two different ways of relating to the concepts.

Between practice and theory there exists *a divergent relationship*, one way of looking upon the concepts. Practice, in this way of looking at it, is associated with study-related situations and involves such words as trainee and mentor. Practice has the sense of trying out, trying something new in cooperation with a mentor. 'Praktik' can also be a room where a certain practical professional activity is carried on. Theory is regarded as knowledge generated by thinking and involves words such as thought, reflection and speculation. It can also be oral or written instructions or some other text-based information. Theoretical knowledge is generated by reading, listening or discussion. Practical is related to doing while theory is conceived as an idea which need not be practically realisable. Theory can also be retrospective knowledge which arises in connection with an analysis. Practice and theory are looked upon separately but touch each other intellectually in an initial phase or an analysis situation.

The other approach, which manifests itself in empirics, is that *practice and theory are a coherent concept*. It is seen as a flow, where action stands for practice, using one's experienced knowledge, while theory stands for analysis and reflection and gaining new knowledge-generating information. Theory can also be an intention, an initiator of a project or an analysing move which supersedes practice. To practise is here seen as the testing of one's own new ideas and practice is using one's knowledge to find one's own personal expression. Theory involves anew in on-going analyses to find understanding and to be able to correct or repeat. Balance between practice and theory are emphasised as important to achieve a fully satisfactory result. Practical is equated with adapted to its purpose or with a quality. Theoretical is equated with the acquisition of knowledge via written or spoken media.

The perception of action and thought

Synonymous with the concepts practice and theory, this thesis has used *action* and *thought*, and one of the research questions contains these synonyms: *How is the relationship between action and thought described*. In the parlance 'practice and theory' or 'action and thought', partly different answers are given. The former resulted in two different ways of

seeing the relationship theory and practice, a divergent and a coherent relationship. The latter, *action and thought*, only resulted in a *coherent relationship* between the concepts. All informants start their working process in a thought or idea, more or less conscious, sometimes concretised as a sketch on a piece of paper, or a three-dimensional sketch in a simple material, which is called an idea. Most often, however, the sketching occurs as a mental sketch in the mind, a thought or an idea. The sketch is regarded as the starting-point of an action, and an interaction between action and thought continues throughout the whole working process. On the relationship between action and thought in a creative process as a continuous interaction, there is in sum unanimous agreement among the informants. An interaction between action and thought is described as the method that all the informants apply in the course of their work. Sometimes it is parallel, sometimes it occurs incrementally with deepened active or mental activity. Thus language use or parlance proves to be important for how informants speak of the concepts practice and theory or action and thought. Action and thought can be seen as a concretisation of the more abstract concepts practice and theory and as such the words acquire an import more directly tied to daily activity.

Informants 2, 6, 8 and 9 speak of practice and theory in the same way as action and thought. The different educational backgrounds of these individuals seems not to matter in this connection. Nor can experience be used as an explanation. Knowledge in craftwork creation consists of both practice and theory in constant interaction, and the awareness of this is clear in all informants, but only when the synonyms action and thought replace practice and theory in the reasoning.

Conclusions and discussion

This dissertation has directed its focus onto how knowledge has been described and understood in an early historical phase and how knowledge can be understood today. The study has shown how little the view of knowledge has generally been affected by the research and development conducted in this field. Still today the epistemic concept of knowledge, where a theoretical view of knowledge prevails, is perceived as the most meaningful in today's society. A dominating conception is still that knowledge is of a hierarchical character and traditional, in the sense that it is acquired via books and with a teacher as the mediator of knowledge. The individual view of knowledge, seen in a perspective from within and

with a particular focus on the practical aspect of knowledge, has been studied with the help of the practitioner's own perception.

The intention to give the study an interpretive orientation was to find connections that could increase understanding for how creative people perceived their personal knowledge and how they communicated this, their ability. The appropriate selection of informants took place with the help of the contacts my own role as both teacher-trainer and practising artist has provided. The craft students were chosen through contact with the course programme director, who in turn selected informants with the help of the students' application documents. The decision to conduct the interviews in the informants' own workshop environments was taken to eliminate their sense that I as a researcher expected answers of a different kind than as a conversation between partners sharing an experience. The everyday language that was appropriate for each individual was thereby encouraged. Kvale (1997) points out however that the research interview is not to be regarded as a conversation between equally situated partners. A semi-structured interview guide was used to ensure equivalence in the questions used on each occasion and that I as the researcher thereby defined and controlled the situation.

The number of informants can also be discussed. No generalisable data can be derived from this inductive study with only nine informants, but that has never been the purpose of the work. The interesting thing has been to seek nuanced descriptions of the qualitative diversity and to listen to the subjects' perceptions of knowledge in general and the differences and variations in their way of describing their view of individual knowledge. The result shows examples of how knowledge is conceived by a number of practically active individuals and how they reason around the concepts practice and theory.

In the hermeneutic analysis that has been used in the study is included an attempt to reduce the cultural distance between the message and the knowledge which are found in the texts and to be able to communicate this new insight to others (Westlund, 2009). My own experience of creative work helped me to understand and thereby minimized the cultural distance to the informants' statements. In this way experience was an asset which helped to ensure the interpretation.

The school constitutes a dominating factor in how knowledge in general looks and there reigns still the idea that knowledge has a hierarchical stamp and is traditional, in the sense that it is acquired through books and

with a teacher as the mediator of knowledge. The very word *school* seems to generate a picture of learning that all informants conceive in a similar way. The reason may be sought in society's construction of teaching and knowledge acquisition. The pattern still follows the ancient ideals where knowledge acquisition is to be regarded as a theoretically oriented process (Liedman, 2001). With that it follows that the structure for acquiring knowledge permeates most aspects of the school's setup, in respect of both the layout of school buildings and classrooms and also textbooks. Even the way to test the validity of knowledge follows a theoretical tradition, with the transfer of knowledge as the instrument of validity. Säljö (2000) points out that society's way to present learning is so convincing for the participating individuals that it is seen as self-evident. All informants have after comprehensive school level chosen schools and educations with both practical and theoretical content, even where the emphasis on practical knowledge has been greater than on theoretical. When they speak of general learning they do not primarily involve practical knowledge in the learning. General learning is that which they understand is pursued in the comprehensive school and does not seem to apply to the further education they have chosen to follow. This despite the fact that they have practical knowledge as the basis of their own employment and ongoing education.

In the view of knowledge that Aristotle coined in antiquity, knowledge is seen as a threefold concept. Here is included scientific knowledge linked with scientific theory, *episteme*. It is also a matter of practical productive knowledge, inherent in professional activities and art and aesthetic pursuits, *techne*. The third approach involves ethical-political knowledge linked to democracy, justice, norms and rights, *phronesis* (Aristotle, 1967/1988). These three forms of knowledge can be related to each other in a fruitful way but also stand in opposition to each other. Gustavsson (2000) argues that in various activities and educations there is no hindrance to using and developing these different forms of knowledge. He points out however that in many institutions it is still difficult to assert that practical, productive knowledge has equal value with the academic. The division of knowledge into the practical and the theoretical is deep-rooted in Western culture and is built into existing institutions, both within and outside the university world.

This study does not claim to give a general picture of how the individual knowhow of practically active individuals looks. However, this dissertation can contribute to paving the way for a more nuanced discussion of the content of practical knowhow and the content of

knowledge as such. The questions readers may ask themselves are how their view of their own knowledge has been marked by school and schooling and by the general image of knowledge that prevails in society. How nuanced is knowledge spoken of and how are the concepts practice and theory related to one's own view of knowledge? How can the way of looking at knowledge be important for the individual him- or herself, for the present age, for school and education and for the evaluation of knowledge and the content of knowledge that can come to mark the future view of knowledge?

REFERENSER

- Aase, M. (2002). *Medan handen arbetar vidgas blicken*. Stockholm: Bromberg.
- Andersson Brynja, N. (2009). *Sambandet mellan resultat och resurser*
Hämtat 12 november 2009, från [http://www.skl.se/lärande och arbetsmarknad/skola och förskola/](http://www.skl.se/lärande_och_arbetsmarknad/skola_och_förskola/)
- Aristoteles. (1988[1967]). *Den nikomachiska etiken* (M. Ringbom. Trans.). Göteborg: Daidalos.
- Beilharz, P. (2000). *Zygmunt Bauman : Dialectic of modernity*. London: SAGE.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1979; 1998). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling: Om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, L. (2008). *Från novis till expert: förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Doktorsavhandling. Norrköping: Linköpings universitet, Norrköping.
- Borg, K. (1999). *Rapport från arbetsgruppen för slöjdläroplanens förnyelse*. I Borg K. (red.) Linköpings universitet.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck - uttryck - avtryck*. (Linköping Studies in Education and psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur och kritik. Anföranden* (J.Stierna,Trans.) Göteborg: Daidalos.
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).

- Brusling, C., Strömqvist, G. (Red.), (1996). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1966 [1916]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Människans natur och handlingsliv: Inledning till en socialpsykologi*. Göteborg: Daidalos.
- Ehnmark, A. (2002). Morfars yxa. I Aase, M. (Red.) *Medan handen arbetar vidgas blicken*. (21–30). Stockholm: Brombergs.
- Ely, M. (Red.). (1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken, cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Engdahl, O., & Larsson, B. (2006). *Sociologiska perspektiv: Grundläggande begrepp och teorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, K. H., Guttormsen, E., Lundberg, T., Malmberg, K. (1980) *Skolan och slöjden: Slutrapport. Rapport 8. Rapport LiU-PEK-R-53*. Linköping: Universitetet i Linköping, Pedagogiska institutionen..
- Fejes, A, Thornborg, R. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fem punkter för kunskap. (2009). Ledarartikel, *Dagens Nyheter*. Hämtad den 4 november 2009, från <http://www.dn.se/opinion/huvudledare/fem-punkter-for-kunskap-1.955427>
- Folkskolöverstyrelsen (1919). *Kungl. Folkskolöverstyrelsens förslag till undervisningsplan för rikets folkskolor*. Stockholm: K. Boktryckeriet.
- Frykman, J., & Löfgren, O. (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel.

- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: I urval* (A. Melberg Trans.) Göteborg: Daidalos.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Guillet de Monthoux, P. (2004). Handlingens hermeneutik. I Gustavsson, B. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson B. (2004) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselskog P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. (Göteborg studies in educational sciences, 289). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. London: New York: Routledge.
- Hegel, G. W. F. (2000). I Bonsiepen W., Grotzsch K., Lucas H., Rameil U. (Eds.), *Gesammelte werke. bd 13, enzyklopädie der philosophischen wissenschaften im grundrisse : (1817)*. Hamburg: Meiner.
- Hellesnes, J. (1991). *Hermeneutik och kultur*. Göteborg: Daidalos.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer: Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illum, B. (2004). *Det manuelle håndverksmæssige og læring-processens dialog*. (Doktorsavhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Israel, J. (1992). *Språk och kunskap*. Göteborg: Daidalos.

- Jacobson, M. (1994). *Kläder som språk och handling*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Johannessen, K. & Rolf, B. (1990). *Om tyst kunskap: två artiklar*. Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik.
- Johansson, M. (2002) *Slöjdpraktik i skolan- hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Göteborg studies in educational sciences, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kant, I. (1991). *The critique of judgement*. Oxford: Clarendon Press.
- Knutes, H. (2009) *Gestaltandets pedagogik*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.).
- Kronberg, S. (1997) *Ljusskimmer och dataflimmer. Om möjligheten att med dator som formgivningsredskap åstadkomma mönster med transparent verkan i textila material*. (Hovedfagsoppgave i forming). Oslo: Høgskolan i Oslo.
- Kronberg, S. (2004). Konsthantverkarens kunskapsbegrepp. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Kronberg, S. (2006) Relationen mellan praktik och teori i skapande arbete. I Nygren- Landgårds C. & Borg, K. (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning*. (Pedagogiska fakulteten, Vasa Nr 21) Åbo: Åbo akademi.
- Kuhn, T. S. (1997). I Welin, S. (Red.), *De vetenskapliga revolutionernas struktur* (Ö. Björkhem Trans.). Stockholm: Thales.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (Red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Langer, S. K. K. (1942). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge, Mass.: Harvard university press.

- Larsson, H. (1920). *Intuition: Några ord om diktning och vetenskap* (4. uppl. ed.). Stockholm: Bonnier.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liedman, S. (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, S. (2007). *Stenarna i själen: form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, S. (2008). *Bidad? Nej, nyckelkompetent*. Hämtad 2 november 2009, från <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/bidad-nej-nyckelkompetent-1.641123>
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik: Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lindholm, S. (1990). *Kunskap: Från fragment till helhetssyn*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Ljunggren, M. (2007). *Språklig futurist ville bryta vårt vaneseende*. Hämtad den 4 november 2010 från http://www.svd.se/kulturnoje/understrecktet/spraklig-futurist-ville-bryta-vart-vanseende_224739.svd
- Lundgren, U. P., Wallin, E. & Svingby, G. (1981). *Från lgr 69 till lgr 80: Erfarenheter från SÖ:S läroplansarbete*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Lundgren, U. P. (2004). *Läroplaner: historia och framtid*. Skolverket, Intern rapport, 2004-09-07 6 (97) Dnr: 2003:1767
- Lyotard, J. (1986). *Det postmoderne förklaret for børn : Korrespondance 1982–85* Akademisk Forlag.
- Läraryrket. (2008). I Borg K. & Lindström L. (Red.). *Slöjda för livet: Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Läraryrket förlag.

- Löfgren, O, Honko, L. (1981) *Tradition och miljö: ett kulturekologiskt perspektiv*. Lund: Liber Läromedel.
- Marcuse, H. (1981). *Den estetiska dimensionen: Bidrag till en kritik av marxistisk estetik*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Marrou, H. (1997). *A history of education in antiquity*. London: Sheed and Ward.
- May, R. (1984). *Modet att skapa*. Stockholm: Aldus.
- Miegel F. (1998). *Dikotomier: Vetenskapsteoretiska reflektioner*. I Miegel F. & Schoug, F. (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Mishler, E.G. (2004). *Storylines - Craftartists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder: Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- NE, (1994). *Natolencyklopedin, bd 13, [mi'mesis]*. Höganäs: Bra böcker
- NE, (1996). *Nationalencyklopedins ordbok. bd 3, [rekr-övä]*(1996). Höganäs: Bra böcker.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse : Essäer om etik och politik*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag. Symposium.
- Nygren Landgårds, C. (2000). *Educationell and Teaching Ideologies in sloyd Teacher Education*. (Akademisk avhandling, Vasa, Institutionen för lärarutbildning). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Nygren Landgårds, C. (2003) *Skolslöjd nu och då- men vad sen?* (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 5). Åbo: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Nygren Landgårds, C. (2009). (Föreläsningsunderlag om slöjdprocessen enligt Anttila, P. (1993). Käsiyön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Tillgängligt på http://moodle.vasa.abo.fi/file.php?file=/2017/Sloejdprocessen_Anttila_1993.pdf

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: SAGE.

Platon. (1996). I Thesleff H. (Red.), *Teaitetos*. Nora: Nya Doxa.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London; Chicago: Routledge & K. Paul.

Renberg, B. (2006). *Språkets mirakel: Om tänkande, tal och skrift* (1. uppl. Red.). Stockholm: Liber.

Ricoeur, P. (1988). *Från text till handling*. Stockholm: Symposion Bokförlag.

Ringbom, M (1988[1967]). Kommentarer. I Aristoteles, 384-322 f. Kr., *Den nikomakiska etiken*. Göteborg: Daidalos.

Robertsson, C. (1997). *Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken*. (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Education and Psychology No. 53. Linköping: Linköpings universitet

Robertson, C. (2009). Läraren är bästa läromedlet. *Pedagogiska magasinet* (4), 27–31.

Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju: Från vetenskapsteori till fältstudier* (S. Torhell Trans.). Malmö: Liber.

- Ryle, G. (2002[1949]). *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Sernhede, O. (2006). *Ungdom och kulturens omvandlingar: Åtta essäer om modernitet, ungas skapande och fascination inför svart kultur*. Göteborg: Daidalos.
- Svensk författningssamling: SFS. (1842:19). *Kongl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket: gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842*. Stockholm: Fakta Info Direkt AB.
- Sivers, J. (2009, 12 november). Lärarnas kvalitet mycket viktigare än små klasser. *Östgötacorrespondenten*, s. B:5.
- Sjöberg, J & Hansén S-E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens - relationen teori och praktik i lärutbildningar. I Bronäs, A. Selander, S. (Red.), *Verklighet verklighet*. Stockholm: Nordstedts.
- Sjöberg, B. (2009). *Med formgivning i fokus En studie om holistisk slöjd i lärutbildningen*. (Doktorsavhandling). Åbo akademi, Vasa: Pedagogiska fakulteten,.
- Sjögren, J. (1984). *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för slöjd.
- Sjögren, J. (1997). *Teknik - genomskinlig eller svart låda?: Att bruka, se och förstå teknik - en fråga om kunskap*. (Linköping Studies in Art and Science, 154). Linköping: Linköpings universitet.
- Sjöman, L. (2004). Kunskap i hantverk - båtbyggerlinjen på Stensunds folkhögskola. I B. Gustavsson (Ed.). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolkomitén (1859). *Underdånigt betänkande och förslag*. Stockholm: Norstedt.
- Skolöverstyrelsen. (1960). Läroplan för grundskolan, allmän del. *Skolöverstyrelsens skriftserie 60. (Lgr 62)* Stockholm: Liber.

- Skolöverstyrelsen (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Stockholm: Norstedt.
- Skolöverstyrelsen (1959). *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*. Stockholm: Norstedt.
- Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Skolverket. (1993). *Slöjd. Huvudrapport*. (Skolverkets rapport 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1994). *Slöjdprocessen - om arbetsformer och kunskap*. (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Sverke, M. (2004). Kvantitativa metoder: Om konsten att mäta det man vill mäta. I Gustavsson, B. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (Red.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). Fenomenografin, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årga 3 nr 2, 122–129.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94:Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet [Lpo 94]*. Stockholm: Fritzes.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I Fejes, A., Thornberg, R. (Red). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Wittgenstein, L. (1953/1998). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Månipocket.
- Wittgenstein, L. S. (1962/1992). *Tractatus logico-philosophicus*. Stockholm: Thales.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Ziehe, T. (1986). I Broady D. (Ed.), *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedt.
- Ödman, P. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I Gustavsson, B. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (Red.) Lund: Studentlitteratur.

Hej!

Jag arbetar med ett avhandlingsarbete som handlar om den praktiska och teoretiska kunskap som en konsthantverkare har och använder sig av i sitt arbete.

Syften med mitt pågående arbete är att undersöka vilka uppfattningar, som skapande människor har, om det egna skapande arbetet. Jag kommer att intervjua människor som befinner sig i en utbildningssituation, för att få deras syn på egen kunskap, som de uppfattar den i starten av sin utbildning och sedan hur den kunskapen påverkas av sätt att se på kunskap, som de möter i sin universitetsutbildning. Yrkesverksamma konsthantverkare, är en grupp människor, som i sitt dagliga arbete tillämpar ett praktiskt yrkeskunnande. Jag kommer att ställa samma frågor till dessa. Jag kommer också att fråga om din uppfattning av det egna yrkeskunnandet, hur det har utvecklats och kan utvecklas vidare.

Besvarandet av följande frågor avser att lyfta fram skapande människors uppfattningar om det egna skapande arbetet.

- 1 Hur beskrivs den individuella kunskapen?
- 2 Hur beskrivs förhållandet mellan handling och tanke?
- 3 Hur har den individuella kunskapen vuxit fram och vilka möjligheter finns att utveckla den vidare?

Resultatet av dessa uppfattningar kan bilda underlag för besvarandet av följande fråga,

- 4 Hur förhåller sig de redovisade uppfattningarna till allmänt förekommande teorier om kunskap?

Jag använder en bandspelare under intervjun. Jag vill kunna samtala med dig i lugn och ro och använda inspelningen efteråt när jag skall återkalla vad vi talat om. Ingen annan än jag kommer att ha tillgång till banden och efter avslutat arbete raderas innehållet. Är det OK för dig med bandspelare?

Intervjufrågor och följdfrågor

Hur beskrivs lärandet

Hur vill du beskriva vad lärande är för dig

- hur lär man sig?
- vad står ordet lärande för?
- vad innehåller en lärandeprocess?

Hur beskrivs ett egentillverkat föremål

Om du betraktar det här föremålet som ett resultat av ett skeende från idé till färdigt föremål

- vad kan du då avläsa, och
- vad vet du som inte jag ser?

Ge mig tre ord som pekar på något karakteristiskt hos föremålet.

Du valde att göra föremålet med de här egenskaperna eller kan det vara rena slumpen som styrde,

- utveckla dina tankar om detta.

Vilka kunskaper krävs för att ge föremålet de här egenskaperna?

Hur ser jag att detta är ditt föremål?

Hur beskrivs den personliga kunskapen

Hur går du till väga för att framställa dina produkter?

Hur beskriver du de kunskaper som lett fram till dina produkter?

Hur beskrivs förhållandet mellan handling och tanke

Vilka kunskaper behöver du för att kunna utföra ditt arbete?

Hur ser förhållandet ut mellan handling och tanke i din arbetsprocess?

Hur vill du beskriva din arbetsprocess,
– vad händer från idé till färdig produkt?

Följdfrågor att använda om ovanstående frågor inte fungerar:
Vilken relation finns mellan att göra och att tänka i ditt arbete?
Var börjar du, i handling eller i tanke?
Hur fortsätter du, genom ett prövande eller genom att tänka vidare?
Hur kombinerar du handling och tanke i ditt arbete?

Hur har en praktisk arbetsteori vuxit fram och vilka möjligheter finns att utveckla den vidare.

Hur har dina kunskaper vuxit fram?

Vilka möjligheter ser du att utveckla din yrkeskunskap vidare?
(Konsthantverkarfråga)

Hur kan du utveckla din kunskap? (Studentfråga)

Hur beskrivs begreppen praktik- teori

Hur definierar du ordet praktik
- vad står praktiken för i din verksamhet?

Hur definierar du ordet teori
- vad står teorin för i din verksamhet?

Avhandlingen är en studie av den praktiska kunskapens innehåll, hur begreppet kunskap definieras och uppfattas av praktiskt verksamma konsthantverkare och konsthantverksstudenter.

Ett övergripande syfte är att klarlägga hur kunskap beskrivits och uppfattats i ett tidigt historiskt skede och hur kunskap kan uppfattas idag. Den Aristoteliska indelningen av kunskap används som en utgångspunkt. Där ingår den vetenskapliga kunskapen med anknytning till vetenskapsteorin, den praktiskt produktiva kunskapen hemmahörande i yrkesverksamheter och konstnärlig, estetisk verksamhet samt den etiskt politiska kunskapen med anknytning till demokrati, rättvisa, normer och rättigheter.

Det preciserade syftet är att belysa och analysera fenomenet kunskap genom att empiriskt undersöka de uppfattningar skapande människor har om det egna skapande arbetet och deras förståelse av begreppen praktiskt och teoretiskt.

Forskningen visar bland annat att den individuella kunskapen ofta uppfattas som delad i två delar, praktisk och teoretisk, divergent, men också beroende på språkbruk, koherent. Tre ledord utkristalliserades, vilja, självtillit och ansvar. Praktisk kunskap innefattar vilja, drivkraften i görandet, självtillit för att åstadkomma förnyelse samt ansvar för produktens budskap och roll i samhället.

Avhandlingen kan läsas som ett bidrag till en diskussion om innehållet i den praktiska kunskapen men också som en kritik mot en oreflekterad användning av begreppet kunskap.



978-951-765-638-2

Åbo Akademis förlag