



Yrkesutbildning eller yrkesbildning: vad lär vi oss egentligen? En introduktion till empirisk yrkesbildningsdidaktik

(Vocational Bildung or Vocational training: what do we really learn? An introduction to empirical vocational Bildung didactics)

Ruhi Tyson

Stockholm University, Sweden (ruhi.tyson@edu.su.se)

Abstract

The Bildung contents and processes of vocational education and training is the focus of this article. This is something that has, for the most part, been treated on a philosophical level previously and where the intent here is to discuss how empirical research into vocational Bildung didactics can be conducted and what kinds of knowledge it can contribute. In the Bildung-philosophical discussion vocational education has historically often been contrasted with general Bildung and part of an empirical inquiry into vocational Bildung didactics is to surface the actual experiences of Bildung that vocational education and training can afford. The inquiry is based on an extensive explorative study of craft master Wolfgang B. and his vocational education biography. A part of this biographical study is presented in the article where the conversation centres on a vocational task he remembers and the various vocational Bildung affordances that can be found in his account. This leads to a more nuanced understanding of the concept of vocational Bildung and to a concluding discussion of the various ways in which this kind of empirical studies in vocational Bildung didactics can contribute to both research and practice.

Keywords: vocational Bildung, vocational education and training, didactics, biography, narrative

Inledning

Yrkesbildningen står i porten till (eller i begynnelsen av) människobildning.
Kerschensteiner (1912, s. 31, min översättning)

Vad Kerschensteiner menar kan man filosofera länge om, bildning har ofta betraktats som motsats till yrkesutbildning och delvis är hans yttrande ett svar på en lång tradition. Det är en tradition i vilken den bildade anses ha kunskaper som inte bara är nyttoorienterade och där att vara bildad handlar om en bred kunskapshorisont, inte expertens nischade specialvetande. Redan Platon ger uttryck för detta i ett berömt citat (2008, s. 71):

Den [fostran] som bara syftar till att tjäna pengar, vinna fysisk styrka eller någon annan skicklighet frikopplad från förnuft och rättvisa bör vi däremot kalla tarvlig, slavaktig och ovärdig att alls kallas för uppfostran.¹

Och Humboldt, den framstående tyska bildningstänkaren, byggde vidare på samma typ av föreställningar i sitt isärhållande av det som är allmänbildande och det som leder till yrkesspecifika kunskaper (Gonon, 2002, s. 149). Samtidigt har alla betydande bildningsfilosofer även framhävt att de kunskaper som kan anses bildande är det framför allt eftersom de verkar främjande på karaktärsutvecklingen, dvs. de är personlighetsdanande. En sådan ståndpunkt företräder Gösta Vestlund då han i en intervju säger (Borgström & Gougoulakis, 2006, s. 482):

Bildning kan [...] ha olika rötter och uppfattningen om bildning kan variera i olika miljöer. Men i bildning ingår alltid ett visst mått av insikt, inlevelse och insats. Insikt för att förstå sig själv och samhället. Inlevelse för att kunna möta olika sociala behov och insatsförmåga för att ta ansvar som individ och medborgare. Men djupast sett är det, som jag ser det, en fråga om relationer, om förmågan att på allvar värdesätta andra människor. En gymnasist skrev en gång ett brev till sin farfar och slutade med orden: "Du farfar, säg aldrig ner på mig, därför har det alltid varit lätt för mig att se upp till dig!" Möjligen är svaret så här enkelt: "Bildad är den som aldrig kränker en annan människa!" Det ger också tankar om medlen för att skapa bildning.

I hans framställning träder kunskapssidan till och med tillbaka nästan helt till förmån för en sorts kapacitet att handla taktfullt, med respekt och intresse för den andre. Något liknande uttrycker Goethe, en av den tyska bildningstraditionens centrala tänkare, i *Sagan om den gröna ormen och liljan* (1990, s. 46): "Kärleken härskar ej men bildar och det är förmer."

Vad har allt detta för betydelse i relation till moderna yrkesutbildningar? För det första återfinner vi den ovan antydda filosofiska och principiella konflikten kring yrkesutbildningar, oavsett om det är till läkare, mekaniker, lärare, sjuksköterska, polis eller jurist. Det gäller då om det främst handlar om att lära någon ett bestämt mått av kunskaper och färdigheter eller om bra yrkesutbildningar också kan och borde inbegripa mer utpräglade bildningselement (Brater m.fl., 1988; Lange m.fl., 2001; Tyson, 2015a; Volanen, 2012). För det andra rör

det sig om att vi i stor utsträckning saknar empiriska kunskaper om vad yrkesbildning överhuvudtaget är och kan vara. Hur ser yrkesbildningsprocessen ut? Vilka bildningselement kan ingå i en del av en yrkesutbildning, hur har det gått till, vilka pedagogiska interventioner har gjorts från yrkeslärares håll i sådana fall och vad har de för karaktär?

I det följande kommer jag att återge huvuddragen i en konversation jag hade med min gamle bokbindarmästare Wolfgang B. och som tar upp ovanstående frågor inom ramarna för en yrkesbildningsprocess. Vi höll på med ett större yrkesbiografiskt forskningsarbete (Tyson, 2014, 2015a, b) och sågs en morgon för att äta frukost. Jag skulle berätta hur det gick och plötsligt kom han att tänka på en julklapp han fick av sin far när han var ungefär sjutton (innan han börjat sin egen lärlingsutbildning till bokbindare, därför är det en uppgift tagen ur ett annat yrkesområde). Efter några minuter bad jag att få spela in resten och det är den inspelningen som ligger till grund för nedanstående text om yrkesbildningserfarenheter i relation till en traditionell metallhantverksuppgift.

Teori och metod: bildning i förhållande till biografisk forskning

Som komplement till den filosofiska bildningsdiskussionen kan man diskutera bildningsprocessen, alltså de erfarenheter som blir till bildningserfarenheter, ur biografisk synvinkel. När man ser tillbaka på sitt liv och försöker minnas händelser som varit avgörande för det fortsatta livet kommer man ofta i kontakt med bildningsberättelser (Rittelmeyer, 2012a; Tyson, 2015a). Särskilt när man försöker skildra livet utifrån ett lärandeperspektiv, alltså utifrån frågor som: "vad var viktiga upplevelser i din yrkesutbildning." Ett negativt svar, dvs. ett där inga särskilda händelser finns att berätta behöver inte betyda att en utbildning varit tom på bildningsinnehåll, det kan lika gärna betyda att bildningsinnehållet förblev outtalat eller är svårt att artikulera. Därför är det så mycket viktigare att de berättelser som faktiskt finns om yrkesutbildning och bildningserfarenheter dokumenteras och diskuteras.

Biografiska yrkesbildningsfallstudier har, förutom möjligheten att synliggöra yrkesbildningserfarenheter framför allt möjligheten att fungera som explorativa studier i empirisk yrkesbildningsdidaktik (Terhart, 2009; Trautmann, 2004; Tyson 2015a). Med detta menar jag att berättelser kan förmedla praktisk-didaktisk kunskap och därför har ett värde på flera plan för både praktiker och forskare:

1. En samling berättelser kan fungera som synliggörande och kartläggande av en praktik.
2. Praktisk-didaktiska yrkesbildningsberättelser kan fungera som reflektionsunderlag för praktiker där det framför allt är det bildningsrelaterade som tenderar att vara begränsat till personliga och lokala sammanhang istället för att bli mer systematiskt bearbetat i relation till andra sammanhang.

3. De har också möjligheten att besvara och successivt systematiskt utforska inledningens frågor: Hur ser yrkesbildningsprocessen ut? Vilka bildnings-element kan ingå i en del av en yrkesutbildning, hur har det gått till, vilka pedagogiska interventioner har gjorts från yrkeslärares håll i sådana fall och vad har de för karaktär?

Eftersom en så stor del av bildningsdiskussionen hittills stannat vid filosofiska och principiella argument så vet vi i själva verket mycket lite ur empirisk synvinkel om praktisk bildningsdidaktik (om det gäller yrkesbildnings- eller allmänbildningsdidaktik spelar mindre roll). Det är svårt att utforska bildningsdidaktiska frågor med hjälp av deltagande observationer och film eftersom bildningsprocesser inte kan planeras helt, ofta blir synliga för deltagande i efterhand, etc. Den presenterade berättelsen är ett tydligt exempel här, arbetet som beskrivs sträckte sig över cirka ett år, till och från. Samtalen som Wolfgang B. beskriver att han hade med sin far skedde oftast spontant i samband med problem som uppstod. Även om berättelsen tillrättalägger processen, glömmer bort en del som var väsentligt och på andra sätt är mindre trogen händelseförloppet så är det också just det som gör den till ett exempel på empirisk yrkesbildningsdidaktik. Den praktisk-didaktiska bildningskunskapen *kan* inte artikuleras på annat sätt än i berättelseform. Eftersom den är praktisk, dvs. situations-specifik och beroende av övning, så är alla mer generaliserande formuleringar inte en artikulation av praktiskt kunnande utan ett sätt för a) experter att tala snabbt med varandra eller b) nybörjare att ha tumregler att hålla sig till. Berättelser "svävar" liksom strax ovanför praktiken och fungerar på så sätt som förbindelselänkar mellan det konkreta och det allmänna. Givetvis kan man extrahera olika sorters didaktiska principer ur en berättelse, också i den som presenteras här, och det är också viktigt, men syftet är då inte att sedan göra sig av med berättelsen utan att fördjupa förståelsen av den. Utan berättelsen är de didaktiska principerna inte *praktiska* men det är praktiken som är väsentlig i bearbetningen av de ovannämnda punkterna.

Forskningsdesignen är en biografisk fallstudie där valet har styrts av ett extremfallsperspektiv (Flyvbjerg, 2006), dvs. jag har sökt ett biografiskt fall där jag har goda skäl att anta att ett ovanligt rikt yrkesbildningsinnehåll står att finna. I praktiken har det handlat om ett par formella och informella kriterier. Formellt har det rört sig om att Wolfgang B. har tre mästarbrev, som bokbindare, förgyl-lare och gravör och kan anses extremt välutbildad, han har också mycket lång erfarenhet själv som yrkeslärare och ett stort intresse för pedagogiska frågor (dvs. vana att reflektera didaktiskt). Informellt har det hängt ihop med min egen lärlingsutbildning hos honom och de därmed förbundna erfarenheterna av hans yrkesbildningsdidaktiska förmåga.² Eftersom syftet är praktisk-didaktisk kunskap så har fokus också legat på berättelser om handlingar snarare än sammanfattningar, påståenden och omdömen. Det är annars vanligt i

narrativ forskning att man låter en person berätta helt fritt utan att leda in samtalet på exempel, dvs. vad som hände. I en genomgång av flera närbesläktade arbeten förekommer handlingsutsagor endast sparsamt (Clandinin & Connelly, 1995; Jalongo & Isenberg, 1995; McEwan & Egan, 1995; Miller, 2005; Schubert & Ayers, 1992). Metodiskt så har arbetet bestått av en serie intervjuer som transkriberats och redigerats för läsbarhet. Eftersom det är innehållet i den biografiska berättelsen som är centralt och inte i första hand sättet som Wolfgang B. uttrycker sig på så har detta framstått som motiverat. Den berättelse som presenteras här är en liten del av den helhet som Wolfgangs yrkesutbildningsbiografi utgör (Tyson, 2015a). Jag har valt den eftersom den utgör ett slags miniatyr av studien där mycket av det som diskuteras från olika synvinklar och mer utförligt får en sorts sammanfattning. Den är på så sätt ett bra exempel att utgå från i en introduktion till empirisk yrkesbildningsdidaktik.

Vad kan man lära sig av en hantverksuppgift?

Wolfgang B., född 1935, hade en far som arbetade inom metallegeringsindustrin i Stuttgart. När Wolfgang var ungefär 17 (han mindes inte helt säkert om det var den julen) och stod i begrepp att avsluta det tyska gymnasiet så fick han en julklapp av sin far. Han fick en kub av stål, 8x8x8cm och tre filar. Han blev först besviken men sedan förklarade hans far vad det hela var. Det var en klassisk lärlingsuppgift inom metallhantverken: en järnkub som ska filas och slipas på tills dess att alla sidor är exakt likadana.

Vad som blir tydligt i den följande konversationen är kombinationen av Wolfgangs eget intresse och envishet, hans fars pedagogiska förmåga och uppgiftens inneboende potential. Det är ingen självklar uppgift, en tysk forskare, Lutz Stäudel (2010), beskriver den som sedan länge överflödigt och undrar om det ibland ens framgått vad den praktiska nyttan med den varit eller om den mest tjänat som en form av disciplinering av lärlingarna. Stäudel (2010, s. 14) fortsätter sin diskussion med att fråga hur uppövandet av en viss kompetens kan göras meningsfull för lärlingen och ger en del allmänna svar ur den tyska lärlingsutbildningspedagogiken, sammanfattat i: "förbindelse av teori och praktik samt arbete och lärande i projekt där betydelsen av konkreta tekniker visar sig i lösandet av praktiska problem (min översättning)." I mitt samtal med Wolfgang uppstår en delvis annorlunda bild som både tar upp värdet av att göra uppgifter utan omedelbar relation till ett större problem och framför allt synliggör *hur* det har gått till. Dessutom understryker samtalet att arbetet ensamt inte självklart är en källa till mer än en viss färdighet genom att gå in på vilka andra sidor av uppgiften som Wolfgangs far lyfter fram. Den ansvarige för yrkesundervisningen (om det sedan kallas mästare eller lärare är mindre relevant) har ett pedagogiskt ansvar också. Inom ramarna för ett sådant pedagogiskt ansvar ryms även en kunskap om vad man gör som är tillräckligt bred för att man ska

kunna stå för uppgifternas meningsfullhet. Det andra som kan sägas är att beskrivningen av *en* uppgift ger en något skev bild av åtminstone många traditionella hantverks- och industriutbildningar i Tyskland men även i Sverige. Att bli yrkeskunnig omfattar en lång rad arbetsmoment, uppgifter, verktyg och resultat. Det handlar inte om att lära sig en specifik färdighet och sedan jämföra det med ett yrke (se vidare i Winch, 2012). En yrkeslärare som bara har tillgång till ett fåtal möjliga arbetsuppgifter är jämförelsevis begränsad i sina möjligheter att erbjuda yrkesbildande erfarenheter.

Samtalet

Vi kommer in i samtalet efter att det har pågått några minuter, Wolfgang pratar om den pedagogiska intervention som hans far gör och hur starkt den bygger på en kunskap om Wolfgangs karaktär (jag har redigerat texten för att öka dess läsbarhet, mina kommentarer står i noter):

Wolfgang (W): Det börjar ju med att du tycker att uppgiften är fullständigt onödigt och sen, du möter din far med den aktning du har, och det som du upplever det är en kärleksfull gåva som är förgiftad genom att den leder till ett enormt arbete och du står där och väger... Och du skickar inte ut den där metallklumpen ut på balkongen och ut över vinberget och så kommer hybrisen in och du tänker: fan det kan väl inte vara så svårt, och sen kommer nästa steg att du tänker: ja det är självklart jag gör det där gubbe. Och det har med fiske att göra, du är krokad och sen är det alltså det egna temperamentet som spelar in, du blir ju så fly förbannad när du fattar hur svårt det är. Första ytan, när du fattar hur jävlig metallen är, och sen kommer du i kontakt med det som finns inne i den där jävla klumpen, du upptäcker ju att det finns en fiberriktning... Och jag är bokbindare jag tycker ju metall är metall det finns ju inget där som har med en struktur att göra. Du har alltså fyra sidor som är totalt annorlunda än de andra sidorna. Och sen, man gör ju alla fel, och du har ju ett behov av att kunna mäta och hur bra ska det egentligen vara, du måste ju ha en spegling jag hade en spegling i honom där jag sa: "men nu är det bra," och han svarade: "bra?" Och så kom han och så färgade han in ytan och höll den mot släpljus och sa: "titta själv, är du nöjd med det, det ser ju ut som ett månlandskap."

Så introducerar Wolfgang processen och sedan börjar samtalet förflyttas till att handla om verktyg, tekniker, exakthet och, kanske viktigast, frågor om varseblivningsförmåga: utvecklingen av en förmåga att se ojämnheter, uppleva fiberriktning i metall och uppleva relationen verktyg-material i kropps rörelserna. Vad han uttrycker är graden i vilken färdighet handlar om att utvidga perceptionsförmågan så att man överhuvudtaget varseblir sådant som tidigare bokstavligen var osynligt.

Ruhi (R): Hur färgade han in det då?

W: Då kommer du till verktyg, man har en högexakt slipad stålplatta som man färgar in och det är ungefär som en stämpelkudde som är absolut rak.

R: 190 punkter i samma höjd skulle det vara på en kvadratcentimeter.

W: Ja, och då kommer du till nästa steg: hur uppnår jag det? Och så får du nästa verktyg och då var det ett skavstål. Man tänker ju inte hur mycket i rörelse som vi är kapabla till, i exakthet i kroppen. Du har ju egentligen hela idrotten, de absoluta

specialister som har en bollbehandling som alltid finns där och så kommer du till den fysiska möjlighet som du utvecklar hela tiden genom att ha en enkel jämförelse: det här duger inte vad måste jag göra för att uppnå nästa nivå av exakthet?

R: Men skavstål är det något annat än de tre filar du fick?

W: Ja det var skavstål i två utföranden som är höghårda. Den järnbit jag fick var ju förhållandevis mjuk. Det är också någonting som är groteskt, alltså när du upplever att du har stål där du kan skära i ett annat stål och så hårdar du det och när det är hårdat så är det omöjligt eller näst intill omöjligt att gå på och skära i, och det är ju förvandlingar som du är medveten om, sådär halvt medveten, och när det sker så är det ju en upplevelse som du håller i handen: jag har gjort det här, jag har förändrat det, det som har varit möjligt tidigare, att skära i stålet, är inte möjligt längre, vad har egentligen hänt? Alltså alla dessa frågor som kommer efter och det som har med verktygsanvändningen att göra, det är ju inte verktyget som egentligen har varit det viktigaste, utan det är hela tiden den kunskap som du skaffar dig själv. Förstår du, när du får en uppgift: 190 bärande punkter, där är du bortom det enkla och begripliga, där är det någonting som säger: du fixar inte det där, och alltså den jävlar anamma som uppstår i gengäld: jag ska minsann. Jag sa: "du farsan går det att fuska med att mäta?" "Jaa" sa han, "om du har en yta som är 8x8 cm så kan du ju ta mätpunkten på den punkten, 10x10 mm, som du har lyckats bäst på och säga resten av ytan är nästan lika bra." [skratt] Och ja, hur förklarar man den upplevelsen, hur förklarar man den biten av förmåga eller oförmåga och sen den vilja till att ok, det ska finnas 64 möjligheter som är exakt likadana.

R: Hur menar du 64 möjligheter?

W: Ja alltså 8x8 cm.

Den här dialogen om verktyg, de upprepade försöken att tänka igenom uppgiften och erfarenheterna av att inte lyckas i analysen liksom den första hänvisningen till något man utvecklar bortom det: "jävlar anamma" antyder en del av de sätt på vilka manuella uppgifter kan vara källor till bildning eftersom de visar bortom vad som annars kan förefalla mest som ett repetitivt arbete. I fortsättningen kretsar Wolfgang kring dessa teman och utvecklar dem:

R: Hur lång tid tog det för dig att göra den där kuben?

W: Drygt ett år eller så och jag gick ifrån det i olika former, jätteglad eller skitförbannad eller ledsen men det är ju hela tiden så... Det viktigaste jag lärde mig, det ser jag nu, det som var huvudresultatet, det är varsamhet, det är varsamhet och det är Geduld,³ tålmod och sen viljan: jag vill, jag ska, jag ska kunna. Sen, när det gäller verktygen, filarna kom från Glardon, det är schweiziskt. Det är också någonting jag har min far och min farbror att tacka för att när jag kom till Sverige så hade jag redan hört när min far pratade om metaller och då var den skandinaviska gåvan alltid där. Jag glömmer aldrig min första reaktion på vikingatiden: "Vadå??? Vadå svärd? Vadå Hedeby?"⁴ De där arkeologiska fynden av svärd, alltså damascineringen, eller egentligen att smida det som har med mjukt och hårt och segt att göra och att förbinda det i en form, han tyckte det var höjden av mytologin, höjden av kultur, höjden av, ja, mänsklig intelligens, hantverkarintelligens och att klara av att göra det var fantastiskt! Jag fick ett par vita handskar av honom. "Vad ska jag göra med dem," undrade jag och han svarade: "du är så skitig och du har en massa värme i händerna, om du arbetar med vinkel och ska mäta och håller den i handen och stoppar den i fickan så blir det oexakt." Och så fick jag ett föredrag som har med temperatur att göra och då blir det ju extremt, du kan ju föreställa dig en artonåring som möter fem graders värmeskillnad i ett verktyg, det är: "jaha, och?" [skratt] Och sen en otroligt klurig mittemot som säger: "ja men du kom direkt ifrån badet, hur kändes det att ligga i solen? Hur tror du att metallen upplever värmen?" Och då är det än mera jävlar anamma, och då plötsligt, du utvecklar en omtänksamhet som är för väldigt många människor löjlig.

Här lägger Wolfgang till fler aspekter av sin yrkesbildningsprocess så som utvecklingen av tålmod, varsamhet och vilja. Det rör sig också om en kunskapsutveckling som omfattar direkt uppgiftsrelaterade frågor kring verktyg, material och dylikt, men även vidare kunskapsområden som har med kulturhistoria (vikingabosättningen) och fysik (metallens reaktion på värme) att göra. Det är viktigt att inte glömma bort att hela berättelsen befinner sig i ett sammanhang som vilar på många timmars arbete och personlig erfarenhet. Vad vi kan läsa inom loppet av ett par minuter tenderar att dölja detta. I den fortsatta dialogen återvänder Wolfgang till samma sorts frågor med ytterligare fördjupning och utveckling av temat:

W: Det viktigaste som du kan få när du gör något sånt det är att inget är omöjligt. Det var fullständigt ofattbart allt det som skedde under den tiden, alltså upplevelsen av materialet, upplevelsen av behandlingen, upplevelsen av att du misslyckas med en sida. Och när det skedde, vad hände? Så fick man blicka tillbaka och sen fullständigt objektivt tänka igenom vad hände där, vad hände innan, varför var jag så jävla dum och tog i filen och gav mig på det här innan jag gjorde det och det och det, alltså det är en möjlighet att utveckla att tänka efter före.

R: Men det som är slående är också, effekten av det hela måste ju ha stått sig också väldigt mycket tack vare att du nästan blev lurad in i arbetet, det var inte på det sätt som det normalt är just med den där kuben när nån stackars lärling får den med ett: "nu gör du det för det ingår i läran."

W: Ja, annars jävlar alltså...

R: Ja och sen står man där och lider...

W: Jag önskade att det hade varit möjligt att spela in samtalen jag hade med min far, jag menar, han visste ju vem jag var, han visste ju hur han skulle ge mig en gåva som verkligen var en gåva och det som hade med en tidigare gåva att göra, att smida silverstål, allt det runt omkring. Jag var ju intresserad egentligen av hantverk i bredd kan man säga, men han sa vid ett tillfälle: "ja det verkar enkelt att göra kuben, men det finns ju några former till, när du är klar med den där så kan du ju göra en tetraeder." [skratt] Och den där jävla Platon, resultatet av det hela var ju också att den uppkäftighet jag hade gav impulsen till att befatta mig med geometrin i det hela, jag försökte ju samtidigt läsa Platon och det var ju inte lätt. Resultatet av gåvan var ju så mycket mer än bara metall.

R: Specifikt då, förutom att du läste Platon och det som hade med tålmod, varsamhet och så, är det något annat du tänker på i orden: så mycket mer än bara metall?

W: Den otålighet som jag hade den gjorde ju att jag var bäste kund hos Zahn und Nopper, ett verktygs- och maskinföretag i Stuttgart. Vissa av säljarna när dom såg mig så gick dom... [skratt]

R: Varför gick dom?

W: Jag ville ha en fil som var snabbare och enklare. Min far måste ha haft oanständigt roligt alltså, jag gick till Zahn und Nopper och det var ju bästa affären i Stuttgart och så sa jag till expediten: "jag håller på och ska göra en perfekt kub," och han svarade: "ja det är bra."

"Jag vill ha en bättre klinga."

"Ja det får bli en Dick och en Glardon," svarade han.

"Vilken?"

"Ja den och den, i den ordningen. En nolla, två nollor, tre nollor. En etta, tvåa, trea."⁵

“Finns det någon bättre?”

“Nä.”

“Va [överraskat]!?”

[skratt]

Och sen, höjden var ju att utvecklingen på maskinsidan, den var ju inte så långt kommen som den är nu och jag funderade. Du får ursäkta, men jag var ju jättelat men inte dum, jag gick till Zahn und Nopper och sa: “vad kostar det att fräsa⁶ en exakt kub?” [skratt]

R: Du tänkte på allvar fräsa en exakt kub och ge till din farsa då?

W: Nä inte ge, men att fräsa den och se om det är möjligt att göra det i maskin för jag tyckte en maskin borde göra det mycket enklare, mycket snabbare, mycket bättre. Och då titta killen på mig och sa: “ja det är klart vi kan göra det, det kostar så och så mycket.” Och så dog jag av det höga priset. “Och sen,” fortsatte han, “när du har gjort det i maskin och den är slipad och allting är klart så kommer du inte ifrån att du måste skava den för hand.”

Wolfgang riktar här uppmärksamheten på hur hans far gick tillväga pedagogiskt, ett tillvägagångssätt som förstås inte är allmängiltigt utan som var anpassat till det han visste att Wolfgang ägde av förutsättningar och egenskaper. Men några generella mönster är tydliga: det handlar om att “lura” in Wolfgang i ett arbete som nästan går utöver hans förmåga men som han blir engagerad i, att låta honom hitta fram till frågorna på egen hand, att peka på de kunskapsområden som finns implicita i det praktiska arbetet och att hålla en hög nivå av kvalitet i material, verktyg, samt resultat. Vidare så ger Wolfgang ett intressant svar på frågan vad utöver varsamhet, tålmod och vilja som han utvecklat av bildningskaraktär. Han svarar med en lång skildring av de erfarenheter han gjorde i försöken att komma på hur han kunde göra arbetet snabbare, bättre och mer effektivt, en typ av frågesekvens som är vanlig i utvecklingen av hantverksfärdigheter. Ur ett bildningsperspektiv kan man fundera på om det är en sorts relativ balans, mellan frågvishet och vilja att göra saker snabbt och lätt å ena sidan och å den andra envisheten att inte ge upp när detta inte alltid gick, som utgör en sorts tyst del av det som gör uppgiften till en bildande uppgift för Wolfgang och inte en som ledde till uttråkning.

W: Alltså min far han gav mig inte ett tillvägagångssätt och sa: “nu gör du sådär och sådär” utan han sa bara: “du måste ha *en* yta, som du utgår ifrån.” “Jamen fan det är väl självklart,” svarade jag.

“Ja men du måste ha *en* yta och sen bestämmer du genom mätningar,” sa han då.

“Amen vaddå, vad ska jag göra det på? På golvet?”

“Nej du får en mätplatta i diabas.”⁷

“Ah, ok när kommer den? Tar det lång tid eller?” [skratt] Och sen: “ja vad ska jag mäta med?”

R: Hur lång tid tog det?

W: Den fanns redan. Han svarade: “gå ner till källaren, det är ett paket som den är inslagen i, se till att du är ren om händerna, ta handskarna på. Och det finns en

vinkel i trälådan när du tar ut den så ta handskar på jag vill inte ha dina skitiga fingeravtryck på den.”

“Hur ska jag mäta då?”

“Ja du väljer den sida som är minst arbete.” [skratt] “Hur ska jag göra,” undrade jag och han svarade: “använd släpljuset, och så mäter du in och tittar hur mycket du måste avverka och så ritar du.” Alltså tillvägagångssättet är att jag egentligen fick hjälp i alla väsentliga steg men inte utan att jag frågade.

R: Måste rita?

W: Om du har en kub som är lite “sådär” så mäter du ju, du har sex sidor som du ska tänka runt, så om du har en plan yta så är det ju inte det mest intelligenta att börja med en sida och det kom jag ju underfund med sen efteråt och det är bittert.

R: Men ändå sa han just det...

W: Vadå? Han sa till mig: “om du har en kub, så har du sex identiska sidor och om du av nånting annat ska göra en kub med sex identiska sidor, så måste du ju utgå ifrån en sida som du anpassar de andra till.” Och jag tänkte som en tröskmaskin, jag tänkte ju den sida som var jämnast på kuben den börjar jag med. Så hörde jag nån säga: “du, du kan inte ha en sida som utgångspunkt som inte är slät eller som inte är nivellerad. Du måste mäta kuben på fri hand och titta var differenserna finns och sen räkna alla vinklar och ta sidan där du har minst avverkning, alltså sätta sidorna i relation till varandra först.” Så sa han: “ja det är nu du skaffar dig omdöme, om du går tillbaks och tar dig en annan sida, om du anser att den sidan ger dig minst arbete i framtiden så skippar du den som du har börjat med.” Och det är ju ganska intressant alltså att börja med att möta det där och sen, det är skitenkelt om du har en dator som du ger alla mått och sen trycker du och sen räknar den åt dig och sen säger den: “börja där.” Men det är inte hundra procent säkert att den har tänkt rätt heller därför att ja, det beror på hur man själv tänkt när man ger den siffrorna.

R: Spelar det ens nån roll om det är hundraprocentigt? Jag tänker att även om den helt automatiskt säkert tänker rätt så är det ju inte där skon klämmer, utan det som är avgörande är ju vad man utvecklar när man själv tvingas upprepa samma sak, även om man aldrig någonsin sen behöver använda det i praktiken sen. Jag vet inte hur många gånger du har behövt tillverka en perfekt kub efter den här händelsen men det är ju förmågorna du utvecklar, om det inte vore det som du säger med tålmod, med varsamhet och så, då skulle man ju kunna säga att den där uppgiften är ju dum i huvet, va fan ska man med det till när man är yrkeskunnig sen?

W: Jo, men alltså det intressanta är, vi har ju pratat om måttållighet, vi har ju pratat om vinklar otaliga gånger och det som har med det hela att göra det är att när du en gång har befattat dig med en tredimensionell skulptur då är det inte främmande för dig och det finns, ja vad kallar man det för, det är flera möjligheter till att kolla att man kommer rätt och det är alltså en gåva att du tänker efter före.

R: Ja även där så är det ju så att man kan försvara en sån uppgift på det planet att man säger för en hantverkare som ska jobba manuellt med sina händer så är den typen av arbete nödvändigt för att kunna upprätthålla en exakthet som man behöver. Men det som är väsentligt här är att även om jag jobbar med en CNC-fräs⁸ resten av mitt liv och aldrig mer nånsin gör nånting igen med mina händer utan bara programmerar den där fräsen för att köra ut allting, så är ju utvecklandet av varsamheten, av tålmodet, av noggrannheten, det är ju något som du har igen i arbetet med produkter som du inte själv tillverkar utan som du använder en maskin för att tillverka eftersom sådana egenskaper om de blir en del av karaktären hos en människa för till en omsorgsfullhet i sådant som produktutveckling, materialval, maskinfrågor, osv.

W: Du säger upprätthålla Ruhi, det är ju någonting som är väsentligt mycket större. Du har ju inte någonting som du upprätthåller utan du äger ju någonting som du använder, alltså det du upprätthåller är en vilja eller ett rykte eller en stråvan men du äger det som kommer ur dessa erfarenheter.

Samtalets huvuddrag

Sammanfattningsvis så har samtalet kretsat kring några generella erfarenheter som noggrannhet, varsamhet, viljestyrka och exakthet i relation till emellanåt rätt ingående diskussioner av vad som krävdes för att genomföra uppgiften. Några saker värda att notera är hur Wolfgang upplevde sin far som pedagog, didaktiken som han upplevde i att först få en uppgift presenterad närmast som en gåta och en utmaning, därefter mötet med en inställning att inte överlämna färdiga lösningar men en beredskap att besvara frågor. Det är också värt att uppmärksamma hur Wolfgang beskriver sitt eget förhållande till arbetet, hur kunskapssökande han verkar ha varit, ärlig med att processen varken var enkel eller bekväm för honom. Givetvis är det här inte detsamma som att generellt förordna hans fars tillvägagångssätt eller att påstå att Wolfgang utgör någon sorts norm för hur människor går tillväga i liknande lärandesammanhang. Ett huvuddrag i fallstudieberättelser som den här är att de får sitt fulla värde först när de kontrasteras med andra yrkesbildningsberättelser som uttrycker andra didaktiska val, andra personliga inställningar till lärande, osv. Därför är det heller inte relevant att fråga om det som berättats exakt motsvarar ett historiskt händelseförlopp på femtiotalet, det som är relevant rör snarare den förståelse som vi kan utveckla för yrkesuppgifters bildningspotential.

En annan sida av det som Wolfgang ger uttryck för och som är vanlig inom många av de mer yrkesmässigt komplexa hantverkstraditionerna är inställningen till kunskapspotentialen som finns i ett material och en arbetsuppgift. Den kommer till uttryck i Wolfgangs intresse för de platonska kropparna, i diskussionerna han antyder att de hade om Hedeby och vikingasvärd, liksom i hans sätt att fråga exempelvis de på Zahn und Nopper. Här nuddar samtalet också vid en bakgrund av andra samtal och gemensamma arbeten som vi haft kring geometriska kroppar där vi upprepade gånger pratat om t.ex. svårigheten för några av hans senare elever att gå från en exakt matematisk beräkning till en konstruktion i papper där man plötsligt konfronteras med vilken skillnad som uppstår när materialjocklek och materialegenskaper påverkar en abstrakt, formellt perfekt beräkning.

Yrkesbildning

“Yrkesbildningen står i porten till (eller i begynnelsen av) människobildning.” Förhoppningsvis har Kerschensteiners ord fått mer av ett konkret innehåll genom skildringen av arbetet med kuben. Jag ska avsluta texten med att först diskutera bildningspotentialen som Wolfgang beskrivit i vidare mening och därefter reflektera över vad det här kan ha för betydelse utanför hantverkspedagogiska sammanhang. Det är viktigt att understryka, bildningspotentialen i en erfarenhet är inte någonting annat än en potential, vad den enskilde gör med den är aldrig riktigt förutsägbart. Med andra ord, även om vi inte vet hur

och i vilken utsträckning Wolfgang har förvandlat sina utbildningserfarenheter (varsamhet med verktygen, noggrannhet i arbetet med kuben, osv.) till bildningserfarenheter så kan vi ändå säga att det skett, annars hade han inte kunnat berätta om arbetet på det sätt han gjort. Det skulle behövas helt andra sorters studier för att belägga hur exempelvis varsamhet överförs från ett område i livet till ett annat och sådana är notoriskt svåra att designa (Rittelmeyer, 2012b). Men man kan åtminstone fråga sig om bildningspotentialen kunde förstärkas genom ett medvetet reflekterande kring hur exempelvis varsamhet i arbetet med verktyg liknar annan varsamhet i livet, dvs. i ett medvetandegörande av varsamhet mer generellt.

Det må vara hur som helst med den saken, den centrala frågan som berättelsen också tar upp, men inte lika uttalat, är en annan. Den rör sakligheten i det hantverkspraktiska arbetet och den bildningspotential som ryms där och som inte så lätt kan ersättas med en direkt mänsklig relation. Den relation som är central i berättelsen är relationen mellan Wolfgang och kuben. Hans far kommer in som tredje part i egenskap av den som kan hjälpa till med kunskap. Det som kan uppstå hos Wolfgang genom kubens saklighet och entydighet är något som i stort sett inte finns i rent mänskliga relationer, som snarare förlorar på en långt driven saklighet och entydighet. Kuben kan ställa krav på exakthet, noggrannhet, varsamhet, omsorgsfullhet osv., och om kraven kom direkt från en annan person och inte medierade av arbetet skulle det finnas en överhängande risk att det direkta upplevdes som kränkande i Gösta Vestlunds bemärkelse. Kränkande eftersom ett krav på större noggrannhet eller varsamhet lätt upplevs som ett värderande omdöme när det kommer från en annan människa men där samma krav förlorar mycket av den udden om det uppstår i relation till ett hantverkspraktiskt arbetes saklighet, något som i sin tur har att göra med genomskinligheten i dess funktion och exakthet. Det här är givetvis inte helt enkelt, det kan också användas på motsatt sätt, för att verkligen dräpa en annan människas självkänsla i mötet med en, för den personen, omöjlig hantverkspraktisk uppgift. Då blir istället entydigheten till en oundviklig dom över vad man upplever som sin egen oförmåga. Här, menar jag, ligger också orsaken till att yrkeslärare behöver arbeta med ett pedagogiskt omdöme och det Max van Manen kallar pedagogisk taktfullhet (1991), dvs. strävan efter att introducera arbetsuppgifter i en lärandesituation så att de å ena sidan inte överstiger den okunniges förmåga för mycket och å andra sidan presenteras så att bildningspotentialen framhävs som mest.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att det som gör Wolfgangs berättelse till en berättelse om bildningspotentialen i att göra en exakt liksidig järnkub för hand framför allt ligger i spänningen mellan upplevelser som inte tillåter någon personlig godtycklighet och samtidigt inte i sig själva är uttryck för någon annans, upplevda eller faktiska, godtycklighet. Med andra ord, frihet blir då inte liktydigt med att göra vad man vill utan består snarare i en med öv-

ning allt större kapacitet att umgås med ett material på dess egna villkor. Det är motsatsen till den sortens frihet som utgörs av att kunna manipulera omgivningen utifrån egna böjelser. Här syns det mig som om Gösta Vestlunds bildningstankar på ett avgörande sätt kommer till uttryck i vad som kan utveckla sig när man lär sig ett hantverk och varför det är angeläget att reflektera kring vad som ibland kan ingå i en på ytan entydig process av att tillverka något.

Empirisk yrkesbildningsdidaktik: några avslutande reflektioner

Vad kan den här sortens forskning bidra med? Genom utforskandet av bildningspotentialen i yrkesutbildningsuppgifter från olika yrken möjliggörs ett kombinerat studium av yrkesämnesdidaktik och yrkesbildningsdidaktik. Därmed möjliggörs också nya sorters frågor. Kanske har vissa hantverksuppgifter ett universellt yrkesbildningsvärde just genom sådant som den ovan nämnda sakligheten och transparensen. Kanske har på motsvarande sätt vissa uppgifter inom vård och omsorg, industri eller olika tjänsteyrken ett liknande universellt bildningsvärde som man kunde ta vara på i andra yrkessammanhang. Det handlar också om vad den här och liknande berättelser kan ge av reflektionsmaterial rörande en arbetsuppgifts presentation, genomförande, upplägg, osv. I Wolfgangs berättelse antyds det i sådant som hur hans far förhöll sig och vad som gjordes till del av arbetet i form av historiska, kulturella och vetenskapliga inslag. Didaktik kan med fördel utforskas genom att skildra bildningsprocesser som föranletts av, ur den berättandes synvinkel, riktigt föredömliga lärare. Didaktik som praktisk vetenskap, inbegripet yrkesdidaktik, kan bara bygga på fallstudier och serier av fallstudier, precis på samma sätt som ett hantverkskunnande bygger på en lång serie fallstudier genom vilka en repertoar av erfarenhet låter sig bildas och med vars hjälp nya situationer kan utforskas någorlunda framgångsrikt (jfr. Schön, 1987). Samtidigt rör det sig om skapandet av något som kanske bäst kan liknas vid ett praktikfält. Inom ett hantverk som exempelvis bokbindning är praktikfältet den samlade, och hela tiden reviderade, uppsättning bokband som utgör en inspirationskälla för bokbindare. Det är böcker från skilda tider, kulturer och material som finns utspridda på museer, bibliotek och i privat ägo men också beskrivna, fotograferade och analyserade i böcker. För hantverken är det nästan oundvikligt att sådana praktikfält uppstår men i huvudsakligen kommunikativa praktiker som undervisning är det svårare att få fatt i något bestående. Det är än mer fallet när det rör sig om bildningsorienterade frågor. Dokumentationen av yrkesbildningsberättelser har därför potentialen att för första gången synliggöra yrkesbildningsdidaktikens praktikfält och därmed i någon mening också skapa det. Oliver Sacks beskriver i essän *Den skeppsbrutne* (2007) en man, Jimmie, med Korsakovs sjukdom som inte längre hade något minne. Jimmies närminne räckte några minuter högst, därefter var allting nytt igen. Riktigt så extremt är

det inte när praktiker förblir lokala, personliga och ofta overbaliserade eller enbart muntligt traderade. Men det finns likheter – utan berättelserna, och utan att skriva dem, så är bildningsdidaktiken (och med den många andra) en praktik utan minne. Men en praktik utan minne kan inte heller spegla sig i något, förblir utan självmedvetande och därmed också utan radikal förmåga till självkritik. Det är lätt att man här föreställer sig att en personlig reflektion och självkritik beträffande den egna kommunikationen är detsamma som att reflektera kring den praktik man är del av. Men praktiken är en gemenskap och den egna reflektionen, så länge den förblir personlig och inte offentlig, bidrar enbart indirekt till praktiken. Även om varje bildningsberättelse har sitt ursprung i en enskild person så blir den efter offentliggörandet del av den gemensamma yrkesbildningsdidaktiska praktiken och det är här den kan fungera som en artefakt, en spegel i vilken minnet genom sin beständighet möjliggör en systematisk självreflektion, självkritik och praktikutveckling.

Noter

¹ I den tyska översättningen (Maslankowski, 1998) står det hantverksmässig istället för slavaktig och bildning istället för uppfostran. Små nyanser men de gör stor skillnad i relation till den diskussion som förs här.

² Jag har diskuterat för- och nackdelar med den nära bekantskapen vi har i Tyson (2015a). Slutsatsen var att även om risken är en brist på kritisk distans så väger fördelen med gemensam kännedom i den här sortens arbete tyngre.

³ Tyska för tålamod.

⁴ En vikingabosättning i nuvarande Nordtyskland.

⁵ Mått på hur grov filen är.

⁶ Att maskintillverka en kub.

⁷ En sorts granit.

⁸ En datorstyrd maskin som kan fräsa (skära) i tre dimensioner.

Om författaren

Ruhi Tyson är utbildad bokbindare med avlagt gesällprov. Sedan flera år undervisar han i bokbindning på Kristofferskolan parallellt med arbete på Waldorflärlärhögskolan i Bromma. Hösten 2012 började han på forskarskolan i yrkesämnenas didaktik vid Stockholms universitet vilket resulterade i en licentiatavhandling om yrkesbildning i februari 2015. Han har därefter fortsatt och arbetar nu på en doktorsavhandling i vilken tematiken fördjupas.

Referenser

- Borgström, L. & Gougoulakis, P. (2006). Torsten, Inge och Gösta: tre samtal. I L. Borgström & P. Gougoulakis (Red.), *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande* (s. 437–502). Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. och Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Clandinin, D. & Connelly, M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Goethe, J. W. (1990 [1795]). *Sagan om den gröna ormen och liljan*. Järna: Telleby Bokförlag.
- Gonon, P. (2002). *Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jalongo, M. & Isenberg, J. (1995). *Teachers' stories. From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kerschensteiner, G. (1912). Berufs- oder Allgemeinbildung i *Grundfragen der Schulorganisation*. Berlin: B G Teubner.
- Lange, U., Harney, K., Rahn, S. och Stachowski, H. (Red.). (2001). *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maslankowski, W. (1998). Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung aus historischer Sicht. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27, 32–35.
- McEwan, H. & Egan, K. (Red.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teacher College Press.
- Miller, P. (Red.). (2005). *Narratives from the classroom. An introduction to teaching*. London: Sage.
- Platon (2008). Lagarna. I *Samlade skrifter. Band 5*. Stockholm: Atlantis.
- Rittelmeyer, C. (2012a). *Bildung, ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012b). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeit. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Sacks, O. (2007). *Mannen som förväxlade sin hustru med en hatt*. Stockholm: Brombergs.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schubert, W. & Ayers, W. (Red.). (1992). *Teacher lore. Learning from our own experience*. New York: Longman.
- Stäudel, L. (2010). Kompetenzorientiert unterrichten: Aufgaben gestalten. *Ethik & Unterricht*, 1, 13–16.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

- Trautmann, M. (Red.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tyson, R. (2014). Aesthetic Bildung in vocational education: The biographical case of bookbinding master Wolfgang B. and his apprenticeship. *Vocations and learning*, 7(3), 345–364.
- Tyson, R. (2015a). *Vocational Bildung in action*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Tyson, R. (2015b). Educating for vocational excellence: the auto/biographical exploration of enacted craft pedagogy. *Vocations and learning*, 8(2), 229–245.
- van Manen, M. (1991). Can teaching be taught? or: are real teachers found or made? *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 182–199.
- Volanen, M.V. (2012). *Theoria, praxis, poiesis*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Winch, C. (2012). *Dimensions of expertise: A conceptual exploration of vocational knowledge*. London: Continuum.